

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sofia Maria de Matos Chaves de Magalhães Queiroz

**A gestão da formação na Associação
Empresarial de Portugal - AEP formação,
inter - empresas**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sofia Maria de Matos Chaves de Magalhães Queiroz

**A gestão da formação na Associação
Empresarial de Portugal - AEP formação,
inter - empresas**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Formação, Trabalho
e Recursos Humanos

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Custódia Jorge Rocha

Outubro de 2011

DECLARAÇÃO

Nome: Sofia Maria de Matos Chaves de Magalhães Queiroz

Endereço electrónico: sofiamqueiroz@hotmail.com Telefone: 912492735

Cartão de Cidadão: 13269048

Título do Relatório de Estágio: A gestão da formação na Associação Empresarial de Portugal – AEP
formação, inter – empresas

Orientadora:

Doutora Maria Custódia Jorge Rocha

Ano de conclusão: 2011

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação, Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30 de Outubro de 2011

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

*Aos meus pais, porque sem eles não teria conseguido,
Ao meu namorado, Rogério, por toda a força que me deu, por acreditar sempre em mim,
À minha irmã Inês, por me fazer sorrir todos os dias,
Ao meu irmão Pedro, que sei que está sempre comigo,
À minha orientadora por toda a dedicação e carinho demonstrado ao longo de todo o meu percurso,
E a todos aqueles que durante esta caminhada me acompanharam,
Um MUITO OBRIGADA!*

RESUMO

A gestão da formação é um processo crucial que se reflecte nas práticas formativas. A literatura académica não é unânime na definição de formação, nem tão pouco na forma como esta deve ser gerida. Pode-se, contudo, como neste estudo se procura mostrar, identificar algumas abordagens centrais face a esta problemática.

Muitas destas abordagens apresentam um cariz tecnicista, concebendo a formação como um elemento essencial para cumprir com os requisitos do desenvolvimento de competências técnicas que sirvam para um bom desempenho no posto de trabalho. Simultaneamente, exclui-se do campo da formação dimensões relacionais, individuais e contextuais, centrais para a formação do indivíduo.

Outras abordagens apresentam um conjunto de visões, de um pendor mais humanista, centradas no envolvimento dos actores no processo formativo, perspectivando a formação não só como elemento favorecedor do trabalho e da economia mas também, e sobretudo, como uma fonte de satisfação e de melhoria das condições pessoais e sociais.

Neste trabalho, e perante estas perspectivas, traçou-se um percurso investigativo de forma a constatar quais são os sentidos dados à formação quando esta é posta em prática, no caso concreto numa Associação Empresarial. Estes “sentidos” são dados por todos aqueles que colaboram no processo formativo, nomeadamente por aqueles que gerem a formação e que acompanham o seu desenvolvimento no decorrer do tempo – os técnicos/consultores de formação.

Estes actores do processo formativo são os “responsáveis” pelas acções de formação e, por isso, pela boa execução das tarefas de concepção, preparação, desenvolvimento e avaliação da formação/acção. Este trabalho afigura-se como um contributo para um melhor entendimento das práticas de gestão da formação e sobre a forma como elas são congruentes, ou não, com as diversas perspectivas teóricas. Nele se conclui que as práticas de desenvolvimento da formação e da sua gestão se inserem numa perspectiva neo-taylorista de actuação, consolidando uma concepção de formação essencialmente tecnicista, tanto no seu conteúdo como na sua forma de gestão.

THE MANAGEMENT TRAINING IN ASSOCIAÇÃO EMPRESARIAL DE PORTUGAL – AEP (BUSINESS ASSOCIATION OF PORTUGAL) - TRAINING, INTER - COMPANY

Sofia Maria de Matos Chaves de Magalhães Queiroz

Professional Practice Report

Master in Education – Training Work and Human Resources

University of Minho

2011

ABSTRACT

The management training is a crucial process that is reflected in training practices. The academic literature is not unanimous on the definition of training, nor on how this should be managed. You can, however, as this study attempts to show, to identify some core approaches address this problem.

Many of these approaches have a technicist nature, conceiving education as an essential element to comply with the requirements of the development of technical skills that will serve for a good performance on the job. At the same time, is excluded from the training field relational dimensions, individual and contextual, central to the formation of the individual.

Other approaches have a number of visions of a more humanistic bent, centered on the involvement of actors in the training process, viewing the formation not only as element to facilitate the work and the economy but also and especially as a source of satisfaction and improvement of personal and social conditions.

In this work, and before these prospects, was drawn up an investigative journey in order to see what are the directions given to the training when it is put into practice, in this case a Business Association. These "senses" are given by all those who collaborate in the formation process, particularly by those who manage training and accompanying its development over time - the technical / training consultants.

These "actors" in the training process are responsible for training and, therefore, the proper execution of the tasks of design, preparation, development and evaluation of training / action. This work appears as a contribution to a better understanding of management practices and training on how they are congruent or not with the various theoretical perspectives. It concludes that the development of training practices and its management are part of a neo - Taylorist action, consolidating a design essentially technical training, both in its content as in its management.

INDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
I – INTRODUÇÃO.....	1
II – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO	3
1. Descrição/caracterização da Instituição em que decorreu o estágio.....	3
2. Fundação AEP.....	5
2.1 Intervenção no domínio da Formação.....	5
2.2 Oferta	5
2.3 Objectivos	6
2.4 Mercado	6
2.5 Áreas de Actuação.....	6
3. Missão.....	9
4. Visão	9
5. Valores	9
6. Organização dos Planos de cursos na Associação Empresarial de Portugal – AEP.....	10
7. Organigrama Funcional da Associação Empresarial de Portugal	14
8. Apresentação do processo de intervenção/investigação.....	14
8.1 Área de Intervenção do estágio	14
8.2 Público – Alvo	14
9. Identificação e justificação dos objectivos de Intervenção/Investigação	15
9.1 Objectivos Gerais e Específicos	15
10. Actividades desenvolvidas	16
11. Cronograma de actividades realizadas.....	17
III – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO	19
1. A Formação: Racionalidades e Práticas	19
2. O Desenvolvimento do Processo de Formação nas Organizações.....	31
2.1 Os Projectos de Formação nas Organizações.....	33

2.2 O Responsável pela acção/ Coordenador da Formação	36
2.3 A Gestão do Plano de Formação nas Organizações.....	37
2.4 A Avaliação do Plano de Formação.....	46
IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO	57
1. Apresentação e fundamentação da metodologia de Intervenção/investigação	57
1.1 Metodologia Qualitativa	57
2. Técnicas de recolha de dados.....	60
2.1 Análise Documental/ Pesquisa Bibliográfica.....	60
2.2 Observação Participante.....	61
2.3 Conversas Informais	62
2.4 Entrevistas semi – estruturadas	63
3. Técnica de Análise de dados	63
3.1 Análise de Conteúdo	63
4. Recursos mobilizados e limitações do processo	65
V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO/INVESTIGAÇÃO	67
Categoria 1: O Desenvolvimento do Processo de Formação na AEP – inter - empresas	67
1.1 Subcategoria 1: A formação inter- empresas na AEP – Associação Empresarial de Portugal.....	67
1.2 Subcategoria 2: Responsabilização pela gestão do projecto/plano de formação inter-empresas	70
Categoria 2: O Planeamento da Formação inter – empresas na AEP.....	72
2.1 Subcategoria 1: O caderno de encargos	72
2.2 Subcategoria 2: A ficha de produto	78
2.3 Subcategoria 3: A divulgação da Formação Inter-Empresas na AEP	84
2.4 Subcategoria 4: As inscrições dos formandos nas acções de formação na AEP.....	86
2.5 Subcategoria 5: Break Even.....	87
Categoria 3: A Avaliação da Formação Inter-Empresas na AEP	89
4.2 Subcategoria 1: A avaliação da satisfação das formações inter – empresas na AEP	89
Categoria 4: A Organização da Formação inter – empresas	92
4.1 Subcategoria 1: O dossier técnico – pedagógico da formação inter – empresas na AEP	92
VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
1. Análise crítica dos resultados e das implicações dos mesmos	95

2. Evidenciação do impacto do estágio	96
VII – BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA	99
VIII – APÊNDICES	101
IX – ANEXO	105

Índice de Imagens

Imagem 1 – A História da AEP	3
Imagem 2 – A História da AEP	3
Imagem 3 – A História da AEP	4
Imagem 4 – Fundação AEP	5
Imagem 5 – DGERT	8
Imagem 6 – Organigrama funcional da Associação Empresarial de Portugal.....	14

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Objectivos Gerais	15
Tabela 2 – Objectivos específicos	15
Tabela 3 – Cronograma de actividades.....	18
Tabela 4 – Controlo e avaliação do processo e resultados formativos.....	54
Tabela 5 – Exemplo da apresentação de uma acção de formação no catálogo de Formação da AEP	68
Tabela 6 – O caderno de encargos – explicação e enumeração dos seus elementos constituintes.....	74
Tabela 7 – Caderno de Encargos AEP – Designers da Formação.....	76
Tabela 8 – A Ficha de Produto – explicação e enumeração dos seus elementos constituintes.....	79
Tabela 9 – Ficha de Produto AEP – Designers da Formação	81
Tabela 10 – A relação entre o caderno de encargos e a ficha de produto	84
Tabela 11 – Break - Even	88

I – INTRODUÇÃO

A Unidade Curricular Supervisão do Estágio e do Relatório, inserida no Mestrado em Educação, Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, contempla a efectivação de um estágio do qual resulta a elaboração de um relatório. Pelo facto de o nosso interesse pela área da formação ser elevado, tentamos sustentar/elaborar o nosso relatório apoiando-nos nas práticas de gestão da formação exercidas pelos técnicos/ consultores numa empresa de formação.

A proposta para estagiar na Associação Empresarial de Portugal - AEP surgiu aquando de várias conversas sobre o nosso interesse em estagiar numa empresa de Formação. Foi desde logo um desafio estagiar na AEP uma vez que é uma empresa com uma grande dimensão e com um enorme reconhecimento nacional. Pela AEP passam, por ano, em média, mais de trinta mil formandos. Esta empresa situa-se no Porto (Leça da Palmeira), o que exigiu esforços acrescidos, de nossa parte, a nível de deslocação.

Feitos todos os procedimentos para dar seguimento ao estágio, foi-nos proposto desenvolver o trabalho no departamento de formação inter-empresas, no gabinete dos técnicos/consultores e, desde logo, nos foi apresentado um plano de actividades bastante aliciente que incidiu essencialmente na gestão da formação. A nossa colaboração durante o estágio incidiu essencialmente no acompanhamento e intervenção nas diversas actividades que um dos técnicos/consultores exercia diariamente, o que fez com que as nossas actividades fossem bastante diversificadas.

Todo o estágio decorreu no espaço indicado, o que possibilitou interagir com todos os colaboradores do gabinete de técnicos/consultores, evidenciando e assistindo a práticas que de outra forma seriam impossíveis de observar.

O tema deste relatório “A gestão da formação na Associação Empresarial de Portugal: AEP, inter-empresas” tem por base todas as actividades que nos propuseram desenvolver/analisar tal como todas as interacções e observações efectuadas por nós durante esse período.

É de salientar e esclarecer que o processo de formação analisado neste relatório é a formação inter – empresas, isto é, formação por catálogo, em que o público – alvo dominante é constituído por colaboradores dos diversos tecidos empresariais. Só esporadicamente se encontram inscrições de formandos a nível individual. Pelo facto de se tratar de um processo de formação por catálogo, não nos debruçaremos, neste trabalho, sobre a fase de concepção da formação, antes teremos em conta a forma como a formação é gerida e avaliada antes, durante e após a sua implementação por um técnico/consultor de formação. Para isso, seleccionamos uma acção de formação “Designers da Formação” que nos serve de base para analisarmos a forma como esta acção foi gerida pelo técnico de formação.

Referimos ainda que esta acção sofreu uma reestruturação a vários níveis, isto é, inicialmente esta acção tinha uma duração de 21 horas e passou a ter 12 horas o que fez com que os objectivos e as metodologias aplicadas na acção fossem alteradas. Esta reestruturação foi acompanhada por nós desde o início, onde tivemos oportunidade de assistir à sua reformulação e à sua implementação. Isto é, tivemos a oportunidade de a frequentar em conjunto com os participantes das várias entidades empresariais nela presentes e perceber como esta é encaminhada e finalizada.

Na Associação Empresarial de Portugal, a formação inter – empresas está dividida em áreas de intervenção e estas subdivididas em várias acções de formação. É de referir que a acção de formação “Designers da Formação” se insere na área de intervenção - Formação de Profissionais de Apoio ao Desenvolvimento Empresarial. Para cada área de intervenção existe um técnico de Formação/consultor e este é responsável pelo desenvolvimento de todas as acções relacionadas com a área de intervenção a ele respeitante.

O nosso relatório tenta, então, desconstruir todo este processo analisando todos os passos dados por um técnico/consultor na AEP para, desta forma, tentarmos perceber quais os pressupostos por detrás das práticas realizadas, isto é, pretendemos demonstrar, passo a passo, as etapas do processo de gestão da formação de forma a verificarmos a essência das práticas. O que nos diz a teoria sobre a gestão da formação? O que evidenciamos? A que práticas assistimos? Qual o principal objectivo deste processo? São estas algumas das questões a que nos propomos tentar dar resposta com este trabalho.

Esta área é fundamental para dar início a um percurso profissional, uma vez que compreende todo o processo de gestão da formação. Esperamos, assim, adquirir bases sólidas para poder exercer profissionalmente trabalho futuro na área de formação, com base em visões teóricas e práticas organizacionais congruentes (ou não tanto quanto isso) sobre o que, como técnicas superiores de educação, entendemos por formação.

II – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO

1. Descrição/caracterização da Instituição em que decorreu o estágio

Breve Historial da AEP

A Associação Empresarial de Portugal – AEP é uma associação, de âmbito nacional, sediada no Porto e fundada em 1849, mas cujos primeiros estatutos datam de 1838. Os seus serviços, em prol do desenvolvimento, são reconhecidos nacional e internacionalmente (Imagem 1, Imagem 2, Imagem 3).



Imagem 1 – A História da AEP



Imagem 2 – A História da AEP



Imagem 3 – A História da AEP

Cabe à Associação o desenvolvimento de um conjunto de acções, designadamente prestação de serviços à comunidade empresarial nos domínios das feiras, exposições, congressos, informação e apoio às empresas, consultoria, formação profissional, missões empresariais, promoção de negócios e investimentos, defesa dos interesses e representação dos associados e reforço do papel do associativismo empresarial a nível nacional e internacional.

A AEP tem uma intervenção relevante ao nível da Formação.

A AEP Formação, uma das valências da AEP, tem como primeira prioridade a orientação para o Cliente e a plena satisfação das suas expectativas. Pretende fomentar a qualificação do tecido industrial e empresarial, designadamente através da disponibilização de ofertas formativas que contribuam para o desenvolvimento económico e social do país, do cumprimento dos requisitos legais em vigor e do envolvimento activo dos seus parceiros de negócio.

A AEP Formação considera ainda a gestão das competências e a motivação dos seus Colaboradores como um factor determinante para o sucesso da organização, contribuindo para uma maior eficácia dos processos e para a melhoria contínua do Sistema de Gestão da Qualidade.

A responsabilidade social da empresa evidencia-se através da criação de valor, do comportamento ético assumido em todas as áreas de intervenção e do apoio a projectos e instituições representativos da comunidade.

2. Fundação AEP



Imagem 4 – Fundação AEP

A Fundação AEP foi constituída, em Novembro de 2009, por 52 Fundadores, na sua maioria

Empresas, Bancos e Instituições do Ensino Superior, e tem como objectivos a promoção do

empreendedorismo e a difusão do conhecimento na área das ciências empresariais.

Compete-lhe a realização de Jornadas, Congressos e Seminários, bem como estudos tendentes à prossecução dos objectivos acima enunciados. O seu Fundo Social inicial é de cerca de 3 Milhões de Euros

2.1 Intervenção no domínio da Formação

- A AEP possui o maior Centro de Formação Contínua para quadros empresariais
- Validação e Certificação de Competências para Adultos
- + de 30.000 formandos / ano.

2.2 Oferta

A principal actividade da Área de Formação Profissional é a formação dirigida às Empresas, podendo esta ser efectuada através de:

- Cursos de curta, média ou longa duração (actualização, qualificação, ...) sendo realizados em regime inter (na AEP para várias empresas) ou em regime intra (em cada Empresa).
- Consultoria de formação / assistência técnica em diferentes domínios tais como: elaboração de projectos de formação, organização de dossiers co-financiados, levantamento de necessidades, avaliação.
- Desenvolvimento de Programas Nacionais de interesse estratégico evidente e de grande impacto empresarial com recurso a financiamento comunitário.
- Seminários, Workshops, Encontros (sensibilização), Conferências.
- Parcerias para a acção: rede de cooperação com entidades empresariais para a realização de acções/serviços de formação deslocalizadas.
- Formação a distância, auto formação, apoio tutorial.

2.3 Objectivos

- Diversificação de oferta: actualizar e consolidar acções já testadas, realizando novas edições a alargar locais de realização.
- Alargamento da oferta: realizar acções novas em áreas prioritárias do desenvolvimento empresarial, com recurso a figurinos diversos e ajustados às necessidades.
- Qualificação da oferta: aperfeiçoar o modo de acompanhamento e regulação técnica e pedagógica das acções em articulação com o seu regime, formato e/ou local de realização.
- Inovação da oferta: Experimentação e realização de serviços de formação de maior valor acrescentado (diagnóstico, avaliação, estudos, ...).
- Dimensão Estratégica da oferta: Consolidação e internalização do Know-how da gestão e dinamização de Programas Nacionais para apoio ao desenvolvimento empresarial.

2.4 Mercado

O mercado a que se destinam os serviços descritos é constituído pelas Empresas de pequena, média e grande dimensão (nomeadamente as Empresas industriais) através da participação dos seus empresários, dirigentes, quadros médios e superiores, técnicos especializados e demais colaboradores (sobretudo nas acções intra-empresa).

A comercialização dos serviços de formação consoante a sua especificidade e natureza destina-se prioritariamente às Empresas e aos seus colaboradores ou aos profissionais considerados individualmente. A área de cobertura geográfica deste mercado é o país, com especial incidência nas áreas abrangidas pela Região do Norte industrial (Porto e Braga) e pela Região de Aveiro, sobretudo nas suas zonas mais industrializadas.

Os principais concorrentes desta actividade são as organizações empresariais similares (nacionais ou sectoriais) e as empresas de consultadoria, nacionais ou internacionais e por vezes os centros de formação profissional públicos ou semi – públicos.

2.5 Áreas de Actuação

Para além da realização de cursos, a AEP presta às empresas um conjunto alargado de serviços, genericamente designados por Formação Empresa e cujas áreas de intervenção se passam a descrever.

Diagnóstico de Necessidades de Formação

- Concepção, desenvolvimento ou aplicação de metodologias e instrumentos de diagnóstico de necessidades de formação (universais ou específicos).
- Identificação das competências colectivas e individuais necessárias.
- Definição das áreas temáticas a desenvolver face à estratégia e objectivos da empresa.

Diagnóstico e Elaboração de Planos de Formação

- Concepção e elaboração de planos integrados de formação.

Consultoria e Assistência Técnica a Projectos de Formação

- Assistência técnica às iniciativas das empresas na captação de apoios financeiros e na organização dos seus programas de formação, directamente relacionada com a identificação e procura de fontes de financiamento, elaboração de processos de candidatura, organização de dossiers e montagem e acompanhamento de projectos.
- Desenvolvimento de acções de formação, que capacitem os participantes com competências pedagógicas actualizadas e eficazes.

Organização de Acções de Formação na AEP e nas Empresas

- Monitorização de cursos, seminários e outras acções de formação, em função do pedido e “à medida” das empresas, adaptados aos seus reais problemas.
- Organização das acções de acordo com procedimentos técnicos adequados: conteúdos programáticos adaptados, equipas de formação experientes, metodologia de avaliação adaptada ao grupo de formandos e à empresa.

Áreas temáticas privilegiadas: gestão industrial, comercial, recursos humanos, organização e gestão, finanças, secretariado e técnicas administrativas e outras mediante solicitação das empresas.

Avaliação da Formação

- Desenvolvimento das actividades de avaliação do plano de formação, nomeadamente através da definição dos momentos de regulação e avaliação, dos instrumentos de avaliação e da elaboração de relatórios de acompanhamento e de avaliação final.
- Estudos de avaliação do impacto da formação.

A AEP promove ainda programas de âmbito nacional e participa em várias instituições capazes de responder aos vários nichos de necessidades de formação.

Alguns programas específicos:

Programa Formação PME

Programa de apoio ao desenvolvimento empresarial que visa a melhoria do perfil competitivo das pequenas empresas. É dirigido às pequenas e micro empresas. Promove ainda intervenções de consultoria formativa, apoiando redes locais e regionais de entidades promotoras e de consultores.

Programa PRONACI

Programa Nacional de Formação de Chefias Intermédias, cujo principal objectivo passa pela valorização e qualificação dessa faixa de trabalhadores e, consequentemente, pela valorização das fábricas portuguesas.

Programa Consolidar

Projecto que pretende apoiar os empresários das pequenas empresas a desenvolverem as suas competências de gestão mediante acções de formação especializada, assistência técnica dirigida e disponibilização de informação relevante para a condução dos negócios.

Saber Internacionalizar

Programa de formação - acção destinado a PME, que tem como objectivo fortalecer os processos de internacionalização, através de formação, consultoria e visitas a um conjunto de mercados alvo pré-definidos (Espanha, Alemanha, Itália, Reino Unido, Estados Unidos da América e Emirados Árabes Unidos).

PRONADI - Programa de Qualificação de Quadros Dirigentes e Chefias Intermédias das Autarquias Portuguesas

Para intervenção no domínio do FORAL, a AEP estabeleceu um protocolo com a SEAL – Secretaria de Estado da Administração Local, em Maio de 2003, “que consubstancia a parceria estabelecida para organizar, promover e realizar acções de formação para a administração local.

A AEP – Associação Empresarial de Portugal é entidade acreditada pela DGERT (Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho – Imagem 5) nos seguintes domínios:

- Diagnóstico de necessidades de formação,
- Planeamento,
- Concepção,
- Organização e promoção,
- Desenvolvimento / execução,
- Acompanhamento.



Imagem 5 – DGERT

A responsabilidade social da empresa evidencia-se através da criação de valor, do comportamento ético assumido em todas as áreas de intervenção e do apoio a projectos e instituições representativos da comunidade.

3. Missão

A missão é a finalidade da existência de uma organização. É o que dá direcção e significado a essa existência. A missão da organização está ligada directamente aos seus objectivos institucionais, aos motivos pelos quais foi criada, a medida que representa a sua razão de ser. Sendo assim, a missão da AEP é: *Proporcionar às pessoas e às organizações as melhores soluções para o desenvolvimento das suas competências e dos seus negócios, acrescentando valor através de serviços à medida das suas necessidades* (Catálogo de Formação AEP).

4. Visão

A visão é o sonho da organização. É aquilo que se espera ser num determinado tempo e espaço. A visão é um plano, uma ideia mental que descreve o que a organização quer realizar objectivamente nos próximos anos de sua existência. Normalmente é um prazo longo (pelo menos, 5 anos). Jamais confundir Missão e Visão: a Missão é algo perene, sustentável enquanto a Visão é mutável por natureza, algo concreto a ser alcançado. A Visão deve ser inspiradora, clara e concisa, de modo que todos a sintam. A visão da AEP é: *Ser reconhecida como uma referência no sector da formação profissional, proporcionando aos Clientes, os melhores programas formativos e mantendo os mais elevados níveis de serviço* (Catálogo de Formação AEP).

5. Valores

Os valores representam os princípios éticos que norteiam todas as suas acções. Normalmente, os valores compõem-se de regras morais que simbolizam os actos de seus fundadores, administradores e colaboradores em geral. Embora não apresentados explicitamente nos documentos (catálogo de formação) da AEP, a leitura atenta dos mesmos permite-nos dizer que valores tais como a *qualidade, excelência, competitividade, sustentabilidade, lucro, eficiência e eficácia* fazem parte da política organizacional desta empresa. A leitura dos mesmos documentos também não permite apresentar os objectivos gerais e específicos a que a empresa pretende dar cumprimento (Catálogo de Formação AEP).

6. Organização dos Planos de cursos na Associação Empresarial de Portugal – AEP

A Associação Empresarial de Portugal – AEP Formação divide o seu plano de Formação em áreas de Intervenção, sendo elas: Internacionalização; Eficiência e Produtividade; Estratégia e Novos Negócios; Marketing e Vendas; Finanças, Fiscalidade e Contabilidade; Ferramentas de Gestão; Gestão de Pessoas; Competências Pessoais; Formação de Profissionais de apoio ao desenvolvimento empresarial; Formação e Consultoria e 3º sector.

Cada área de intervenção tem várias formações sendo que cada uma delas é constituída pelas seguintes:

Área de Intervenção – Internacionalização:

- Abordagem a Mercados Internacionais
- Gestão Internacional da Saúde do Empresário
- Incoterms
- Gestão de Marcas e da Comunicação em Mercados Internacionais
- Plano de Negócio Internacional
- Construção de Preços para Exportação e Pagamentos Internacionais
- Formas de Penetração em Mercados Externos
- Responsabilidade Social e Ética na Internacionalização
- Corporate Culture in International Environment
- Negociação Win-Win Método de Harvard – Influência dos Factores Culturais em Negociações Internacionais

Área de Intervenção – Eficiência e Produtividade

- Downsizing e Rightsizing
- Técnicas de Melhoria e Sistemas Integrados de Gestão (ciclo de 3 módulos)
- Medir a Produtividade: Criar e Desenvolver o Sistema de Avaliação de Desempenho da sua Empresa
- Curso Prático de Gestão da Qualidade e Competitividade “Dê Garras ao seu Negócio”
- Soluções para a Implementação de Sistemas Integrados de Qualidade, Ambiente, SST e Segurança Alimentar (ciclo 6 módulos)
- Customer Relationship Management: Factor de Competitividade e Diferenciação
- Gestão de Serviços: Como Assegurar uma Vantagem Competitiva
- Avaliação e Benchmarking

Área de Intervenção – Estratégia e Novos Negócios

- Planeamento Estratégico em Contextos Dinâmicos
- Criação e Lançamento de Novos Produtos e Serviços
- Balanced Scorecard: Como Gerir a Estratégia
- Análise do Mercado e da Concorrência
- Montar e Gerir um Negócio de Franchising
- Novas Empresas e Novos Negócios

Área de Intervenção – Marketing e Vendas

- Criatividade, Estética e Design em Marketing
- Como fazer um Plano de Marketing
- Como Medir o Desempenho das Equipas de Vendas
- Ciclo de Workshops: Performance em Vendas (Ciclo 4 módulos)
- Prospekção Comercial: Como Conquistar Novos Clientes
- Web Marketing
- Novas Práticas de Venda: Atitude e Técnicas Eficazes
- Sistema de Vendas Consultivas
- Como Fazer um Plano de Vendas
- Negociação Comercial: Como Ganhar o Máximo

Área de Intervenção – Finanças, Fiscalidade e Contabilidade

- Gestão de Tesouraria nas PME
- Gestão Orçamental de uma Entidade
- Orçamento de Estado
- Controlo Interno e Auditoria
- IRC – Declaração Modelo 22 e Anexos/Encerramento de Contas
- SNC – Activos Correntes
- Avaliação de PME: Visão Prática
- Novo Modelo de Normalização Contabilística
- Dissolução, Liquidação, Fusão e Cisões de Sociedades (Aspectos Fiscais e Contabilísticos)
- Análise das Alterações em Sede de IVA – IRC – IRS
- Como Melhorar as Decisões de Gestão com Base na Análise de Custos

- Como Analisar Mapas Contabilísticos: A perspectiva do Gestor

Área de Intervenção – Ferramentas de Gestão

- Benchmarking
- As Métricas e a Gestão das Empresas: Indicadores de Gestão
- Excel como Ferramenta de Gestão
- Elaboração e Avaliação de Projectos de Investimento
- Diagnóstico Empresarial
- Controlo de Gestão para PME

Área de Intervenção – Gestão de Pessoas

- Novo Código Contributivo da Segurança Social
- Relatório Sobre a Actividade Social da Empresa
- Do Tableau de Bord ao Management Information System: Ratios e Custos Associados à Gestão de Recursos Humanos
- Direct Leadership™
- Código do Trabalho e Legislação Complementar
- Regime Legal de Férias, Feriados e Faltas
- Liderança: Como levar as Pessoas a Resultados
- O Processamento Salarial
- Desenvolver Equipas Eficazes e Eficientes

Área de Intervenção – Competências Pessoais

- Coaching Orientado para a Liderança e Excelência
- Análise Transaccional: Comunicação Inter e Intra – Pessoal
- Executive Coaching for Leaders
- A Arte de Falar em Público: Inspire a Audiência com a sua Excelência
- Apresentações de Impacto
- Coaching para Equipas de Alto Desempenho
- Diamond Discovery: The Ultimate Team Building Experience
- TOP: Técnicas de Organização Pessoal
- Comunicação Persuasiva (Para não Comerciais)
- Resiliência e Gestão do Stress

Área de Intervenção – Formação de Profissionais de Apoio ao Desenvolvimento Empresarial

- Tutoria em Formação – Acção
- Formação Pedagógica Inicial de Formadores
- Mediador de Cursos EFA
- Ferramentas de Produção de Conteúdos Formativos
- Designers da Formação
- Aprendizagem Intercultural: Soluções Inovadoras para a Gestão da Diversidade

Área de Intervenção – Formação e Consultoria para o 3º Sector

- Custos por Utente – IPSS
- Implementação de Sistemas de Qualidade no 3º Sector
- Soluções Digitais de Marketing e Gestão para Organizações sem Fins Lucrativos
- Tutoria de Formação – Acção (Edição Especial Orientada para o 3º Sector)
- Controlo de Gestão – IPSS

O plano de cursos da Associação Empresarial de Portugal está estruturado em três níveis: basics, updates e trends de acordo com a abrangência, profundidade e especialização das formações.

Basics – acções de formação em que são apresentados os conhecimentos fundamentais e se cobrem as áreas práticas básicas da área em causa. Estão organizados por áreas temáticas que permitem a aquisição/reciclagem de conhecimentos.

Updates – Acções de curta duração, de actualização dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida profissional ou de aprofundamento de conhecimentos específicos. Estão incluídas neste nível todas as formações que tenham a ver com as novas directivas nacionais e comunitárias ou boas práticas. Estão organizados por áreas temáticas que permitem melhorar a performance do formando.

Trends – Workshops, seminários e conferências onde são apresentadas as últimas tendências, com intervenções de investigadores e especialistas nacionais e estrangeiros e onde são abordados temas essenciais para a estratégia e políticas das empresas. Estão organizados por áreas temáticas que permitem conhecer as novas tendências e antecipar os tempos de mudança.

(Catálogo de Formação 2011 – AEP – Associação Empresarial de Portugal).

7. Organigrama Funcional da Associação Empresarial de Portugal

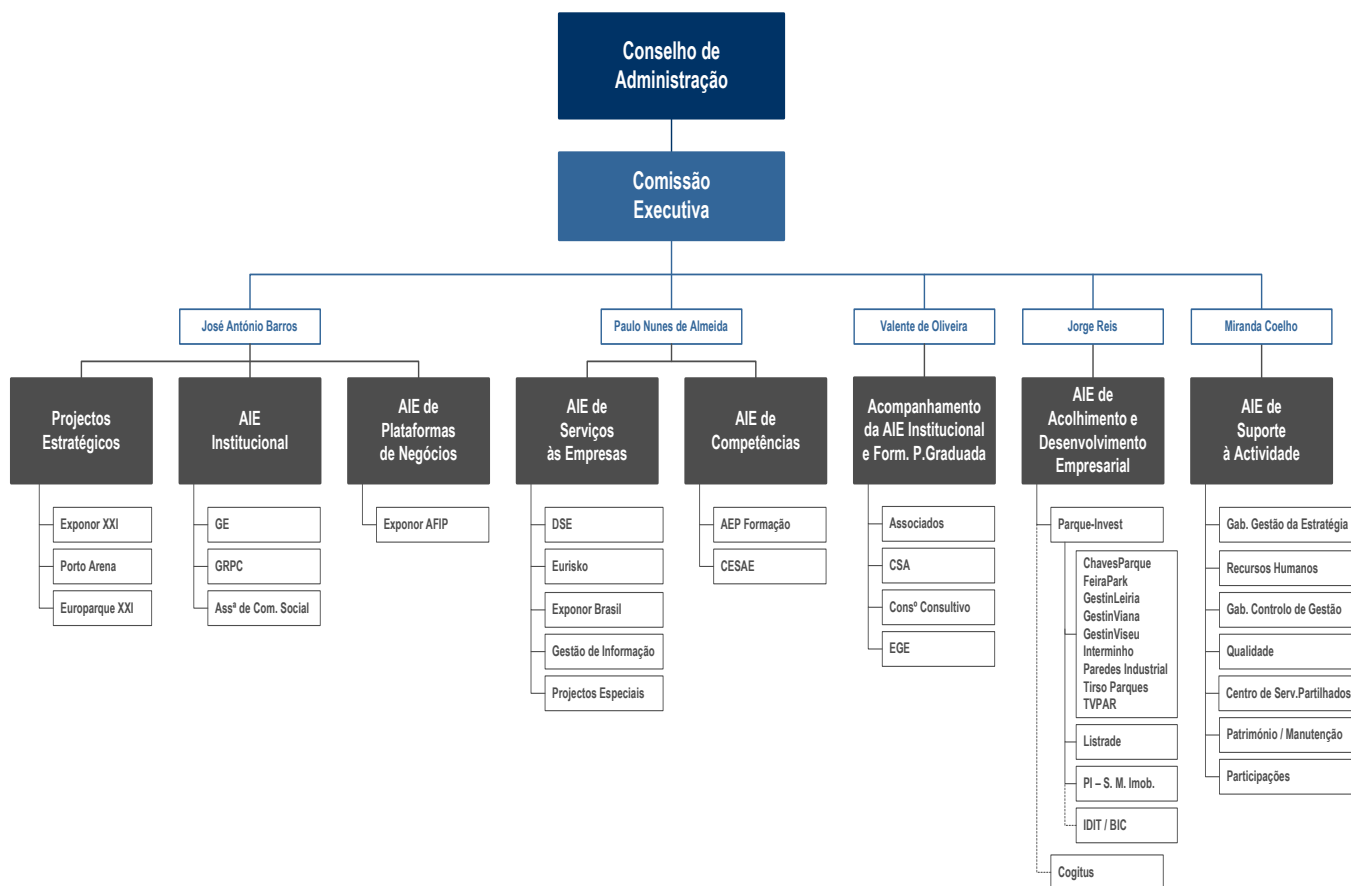


Imagem 6 – Organigrama funcional da Associação Empresarial de Portugal

8. Apresentação do processo de intervenção/investigação

8.1 Área de Intervenção do estágio

A nossa intervenção no âmbito do estágio decorreu no departamento de técnicos/consultores da Formação da AEP – Associação Empresarial de Portugal – formação inter – empresas, centrando-se em torno da problemática da gestão da formação.

8.2 Público – Alvo

O público – alvo deste trabalho são os técnicos/consultores de formação inseridos no gabinete de consultores da AEP - formação inter – empresas. Por uma questão de tempo, disponibilidade e de organização de actividades durante o estágio, acompanhamos, interagimos e observamos apenas as actividades e práticas realizadas por um dos técnicos/ consultores da AEP inter – empresas.

Como no gabinete estavam vários técnicos/consultores de formação também estes contribuíram para a nossa investigação, uma vez que convivemos com eles e participamos em várias actividades em conjunto.

Salientamos que muitas das informações que obtivemos provieram destes mesmos técnicos com as conversas informais que surgiram no decorrer do nosso estágio e que foram essenciais para a compreensão dos processos de gestão da formação.

9. Identificação e justificação dos objectivos de Intervenção/Investigação

9.1 Objectivos Gerais e Específicos

Os objectivos constituem a finalidade de um trabalho científico, ou seja, a meta que se pretende atingir com a elaboração da pesquisa. Os objectivos indicam o que o investigador deseja fazer e a sua definição clara dos objectivos facilita a tomada de decisões. Os objectivos gerais são, tal como o nome indica, mais amplos. São as metas de longo alcance, as contribuições que se desejam oferecer com a execução da pesquisa/investigação. Os objectivos específicos são o fruto da desmultiplicação de um objectivo geral. Expressam os comportamentos em termos mensuráveis e observáveis (Carmo e Ferreira, 1998).

Objectivos Gerais:	Justificação
Analisar o processo de gestão da formação numa Associação de Formação;	Sendo a nossa investigação realizada numa Associação de Formação - AEP, é essencial percebermos como funciona este organismo ao nível da sua gestão, tal como tentar perceber se as perspectivas teóricas são congruentes com as práticas observadas por nós durante estágio.
Detectar congruências e incongruências entre perspectivas teóricas sobre a gestão da formação e as práticas organizacionais.	

Tabela 1 – Objectivos Gerais

Objectivos Específicos:	Justificação
Acompanhar o desenvolvimento dos processos de gestão realizados por um Técnico de Formação;	Sendo o técnico de formação um elemento fundamental na gestão e desenvolvimento da formação é de todo o interesse acompanhar todos os passos que este dá no que se refere à gestão da formação.
Analisar os procedimentos que um Técnico de Formação tem que desenvolver/elaborar até que a informação chegue ao público-alvo (divulgação);	Para percebermos em que consiste o trabalho de um Técnico de Formação, é necessário observar, analisar e descrever todo o processo que este tem que fazer para que a formação chegue ao conhecimento do público-alvo.
Analisar os procedimentos realizados pelo Técnico de Formação após a realização de uma acção de formação;	Depois de analisados e descritos todos os processos que um técnico de formação tem que desenvolver, é necessário perceber quais os procedimentos adoptados depois da realização de uma acção de formação.
Enquadrar os processos de formação nas políticas formativas da Associação de Formação;	Estudados e descritos os processos de formação, sabendo o que nos dita a teoria, e tendo contacto com a realidade torna-se necessário enquadrar estes mesmos processos de formação nas políticas formativas da AEP.
Questionar a operacionalização dos processos de gestão da formação à luz de diversos quadros teóricos de análise.	Percebendo o que nos dita a teoria sobre a operacionalização dos processos de formação, e comparando esta com as práticas realizadas, conseguimos apurar o nosso sentido crítico, apercebendo-nos rapidamente daquilo que é feito com aquilo que deveria ser feito.

Tabela 2 – Objectivos específicos

10. Actividades desenvolvidas

Ao longo deste estágio foi realizado um conjunto de actividades, algumas das quais já previstas no plano de actividades de estágio, outras decorrentes das necessidades específicas da AEP ao longo do estágio.



– Análise de Cadernos de Encargos de Formadores



– Articulação com a equipa de mentores (responsáveis por cada área de formação)



– Articulação com a equipa de formadores



– Elaboração e Revisão de Fichas de Produto



– Acompanhamento do Lançamento do Plano de Formação 2011



– Acompanhamento do Desenvolvimento e Planeamento do evento de apresentação do Plano de Formação 2011



– Elaboração de Cronogramas: planeamento logístico



– Revisão de objectivos, destinatários e restantes coordenadas de divulgação dos cursos



– Divulgação da Formação (Criação de panfletos para várias acções de formação)



– Acompanhamento de acções de Formação



– Acompanhamento de acções de Formação



– Encerramento processual: questionários de avaliação, dossier técnico pedagógico, emissão e submissão de certificados



– Construção de dispositivos de recolha de informação



– Procedimentos de recolha de informação



– Elaboração e Desenvolvimento de Relatórios de Avaliação – Intra Empresas



– Elaboração e Desenvolvimento de Relatórios de Avaliação – Intra Empresas



– Tratamento e análise de dados



– Elaboração do relatório de estágio



– Reuniões de Orientação

11. Cronograma de actividades realizadas

Actividades	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Análise de Cadernos de Encargos de Formadores							
Elaboração e Revisão de Fichas de Produto							
Articulação com a equipa de formadores							
Articulação com a equipa de mentores (responsáveis por cada área de formação)							
Acompanhamento do Desenvolvimento e Planeamento do evento de apresentação do Plano de Formação 2011							
Elaboração de Cronogramas: planeamento logístico							
Revisão de objectivos, destinatários e restantes coordenadas de divulgação dos cursos							
Divulgação da Formação							
Acompanhamento das realizações das acções de formação							
Encerramento processual: questionários de avaliação, dossier							

técnico pedagógico, emissão e submissão de certificados							
Construção de dispositivos de recolha de informação							
Procedimentos de recolha de informação							
Elaboração e desenvolvimento de Relatórios de avaliação intra - empresas							
Análise Documental							
Tratamento e análise de dados							
Reuniões de orientação de Estágio							
Elaboração do Relatório de Estágio							

Tabela 3 – Cronograma de actividades

Todas as actividades realizadas no estágio foram fundamentais para a realização do nosso trabalho, servindo-nos de suporte para a nossa investigação.

As actividades aqui apresentadas evidenciam parte do trabalho de um técnico/consultor de formação, o que nos facultou experiências que, de outra forma, se tornavam impossíveis, devido à sua limitação no tempo. No entanto, todas elas foram cumpridas nos períodos em que estão sinalizadas no cronograma.

III – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA PROBLEMÁTICA DO ESTÁGIO

1. A Formação: Racionalidades e Práticas

Estudar a problemática de formação, nomeadamente no que se refere à sua organização e gestão numa dada empresa, exige a pesquisa documental/bibliográfica de todo um corpus de análise para, desta forma, se cimentar conhecimento pertinente a partir de um estudo de caso concreto e singular.

O nosso enquadramento teórico tem como principal objectivo descortinar os processos relacionados com a gestão da formação uma vez que, posteriormente, será dado, a título de exemplo, um caso concreto de uma acção de formação inter – empresas na Associação Empresarial de Portugal – Designers da Formação inserido na área de intervenção – Formação de Profissionais de Apoio ao Desenvolvimento Empresarial.

Com este estudo/investigação tentaremos abordar as várias concepções de Formação defendidas pelos diversos autores, o que pensam eles sobre esta temática, como esta é defendida e tratada e quais os caminhos defendidos para que esta se concretize, nomeadamente ao nível da sua gestão. Posteriormente tentaremos demonstrar o que dita a teoria e o que se faz realmente na prática.

De acordo com um estudo de A. Bernardes (2008) que visa traçar uma primeira perspectiva da situação da formação nas grandes empresas e dar um contributo crítico para a compreensão das lógicas subjacentes às suas políticas e práticas, os tipos de formação encontrados classificam-se em: Formação tradicional e utilitarista, Formação estratégica e orientada para a resolução de problemas e Formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social.

Outros autores referem-se a estas mesmas concepções de formação usando terminologias diferentes sendo a concepção Humanista tida como desenvolvimental ou de crescimento e a concepção Emancipadora, como transformadora e automatizadora.

Faz sentido, antes de analisarmos a Associação de Formação em questão e, concretamente, nos debruçarmos sobre os processos de formação que nela são implementados e geridos, conhecermos os estudos e as críticas feitas à formação empresarial, quais as políticas que a assistem e as práticas que nelas se operacionalizam. Temos que ter um conhecimento profundo sobre os sentidos que são dados à formação analisando as práticas que derivam desses mesmos sentidos e clarificando a nossa própria perspectiva sobre a problemática em questão.

Sendo assim, é necessário clarificar o conceito Formação e explicar de que forma é que este se relaciona com os vários sectores da sociedade. Referimo-nos a quê quando falamos de Formação? Nem sempre encontramos um consenso nos vários autores que debatem e escrevem sobre este tema.

É importante tentarmos fazer a ponte entre a teoria e a prática realizada para, então, percebermos qual a concepção ou concepções de formação em que se enquadram as práticas de gestão da formação realizadas pela Associação Empresarial de Portugal. Para isso, de seguida, são apresentadas as principais características das várias concepções que a formação pode abarcar, de acordo com Bernardes (2008).

A concepção Utilitarista da formação tem como principais características a “aquisição de saberes e competências relacionados com desempenhos”, a “preparação profissional para o posto de trabalho”, a “aprendizagem de um saber, saber – fazer e saber – tornar-se específico”, a “integração de padrões de comportamento adequados ao trabalho”, o “ajustamento de perfis às necessidades de desempenho profissional”, a “intervenção de ortopedia organizacional para superar deficiências” e a construção de uma “identidade referenciada ao exercício profissional”.

A concepção Humanista/Desenvolvimental/De crescimento é tida como “aquisição de saberes, atitudes, qualidades éticas/profissionais”, “construção de conhecimento e produção de saberes”, onde o “sujeito é considerado agente interessado na aprendizagem”, esta também “promove o crescimento contínuo e global dos perfis profissionais” conduzindo à “diferenciação dos sujeitos e à hierarquização socioprofissional”. Capacita para “novas exigências socioprofissionais”, “promove a socialização mais vasta (valores técnicos e éticos)”, é “dirigida a «agentes de mudança» e não a indivíduos «carenciados»” e está “virada para a multivalência, polivalência e flexibilidade”.

A concepção Emancipadora/Transformadora/Autonomizadora está “voltada para a expressão e consolidação da cidadania organizacional”, é vista como um “factor de transformação de pessoas e organizações”, onde “nega a subordinação e promove a autonomização”, apoiando-se na “negociação e consensualização de interesses e objectivos”, “promove a partilha”, e é baseada em “práticas de aprendizagem organizacional”, preocupando-se com as “competências transversais (versatilidade)”, estando associada “estritamente ao trabalho e à inovação”.

Para uma melhor compreensão destas concepções, abordamos as várias perspectivas que o conceito “formação” pode abarcar, tendo presente que “algumas definições são muito restritivas e demasiado simplistas em termos das dimensões que o conceito pode encerrar”, como é o caso da definição dada pelo Thesaurus do Cedefop que refere que “a formação na empresa é toda a formação profissional...dada nos locais de uma empresa e a uma pessoa que tem o status de trabalhador ou de empregado” (Viet, 1988: 72, cit. por Bernardes, 2008: 38).

Segundo P. Pineda (1995: 23):

“a problemática da formação remete para a discussão dos conceitos de educação e de formação. Se educação se refere ao «desenvolvimento do indivíduo no sentido global, sem nenhuma relação específica com o trabalho» parece-nos interessante que a formação possa conter essa dimensão de formação, de formação geral e de desenvolvimento pessoal”.

Segundo a terminologia de Formação Profissional da Comissão Interministerial para o emprego (2001) formação entende-se como um:

“conjunto de actividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias duma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de actividade económica”.

Segundo Bernardes (2008: 58):

“o termo *formação*, compreende, normalmente mudanças ao nível profissional”, sendo assim “...a formação pode ter também um cariz de desenvolvimento pessoal e social que, de alguma forma, se relacione depois com o trabalho ou futuro das pessoas”.

Segundo Bernardes (2008), esta perspectiva situa-se numa visão simplista que não considera os objectivos ou os resultados que se supõem com a formação.

Outra abordagem, também esta de teor funcionalista/utilitarista, considera que a formação continua dos trabalhadores se refere à sua capacitação para exercer correctamente a sua profissão e as tarefas exigidas para o seu posto de trabalho. Nesta perspectiva, a formação assume-se como uma resposta a necessidades actuais, podendo não antever as necessidades futuras.

Nesta linha de pensamento, também L. Cortezão (1991) entende que a formação deve ser entendida como um “processo de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, competências e capacidades relacionadas com o exercício de actividade específica”.

Acrescenta Bernardes (2008: 59) que esta abordagem é orientada para a melhoria das operações e dos resultados económicos das empresas.

“Nesta visão inscrevem-se as definições que remetem para a aquisição de destrezas com o objectivo de melhorar a performance...”. Tendo a “formação o propósito de produzir mudanças no trabalhador que se repercutirão ao nível do trabalho”.

Ainda em relação à concepção Utilitarista, de teor positivista, em que apenas existe interesse pela formação se o indivíduo obtiver proveito pessoal e de curto prazo, diz-nos Bernardes (2008: 59) que esta parece ter sido ultrapassada em muitas organizações onde a formação se assume como um conjunto de aprendizagens que permitem o desenvolvimento de projectos pessoais de vida.

Ainda segundo Bernardes (2008: 59), verifica-se que o próprio conceito de formação pode ser limitativo e surgir associado a intervenções em que existe um formador, há conteúdos, e se pretendem mudanças de comportamento, mas a autora refere que não tem que ser necessariamente assim:

“nem a formação tem que ser apenas técnica nos seus conteúdos, nem os seus fins e objectivos têm que ser restritos, não contemplando uma dimensão educativa. Esta posição não significa que se retire o significado e valor à formação de carácter técnico e orientada para a tarefa”.

Bernardes (2008: 59) apresenta uma definição apresentada pela OCDE, que é mais abrangente, na medida em que encerra outras dimensões que não apenas as competências técnicas. Considera a formação e desenvolvimento como “todo o processo pela qual um indivíduo desenvolve as competências requeridas nas tarefas relacionadas com o trabalho”. Pese embora a dita abrangência do conceito, este continua a ser relacionado, quase exclusivamente, com “a formação para o trabalho” o que, é bem visto por Sarramona (1988) quando introduz uma dimensão de desenvolvimento pessoal e profissional e considera que além de habilitar de forma progressiva para realizar tarefas de maior, a formação deve ser uma fonte de satisfação profissional e de melhoria das condições pessoais, ao mesmo tempo que cobre as necessidades dos postos de trabalho.

Segundo J. Santos (2008: 200):

“cabe aos organismos públicos, através de estruturas correctivas e adequadas, dinamizar e incrementar a eficácia na Formação ao estimular a motivação cultural e sócio - profissional dos próprios empresários portugueses para que haja efectiva mudança de atitude na aceitação e promoção desta imprescindível «alavanca» económica, que é a Formação Profissional. Deste modo verificar-se-ão, quando acompanhado pela necessidade de outros instrumentos de produção, os níveis de produtividade global tão desejados no país”.

De facto, e como no-lo reporta Bernardes (2008: 60), actualmente:

“é comum a formação e a aprendizagem serem associadas à possibilidade de contribuírem para o desenvolvimento económico dos países e das empresas, para o mercado de trabalho e para a empregabilidade”.

É certo então que:

“Quanto aos fins e objectivos para os quais muitas empresas realizam formações, muitos gestores consideram que o propósito central de toda a acção formativa na empresa é facilitar aos trabalhadores a aquisição de conhecimentos, habilidades e destrezas necessárias para realizarem correctamente a sua tarefa, prepará-los para serem transferidos ou promovidos a outros postos de trabalho, e ajudá-los a adequarem-se ao grupo de trabalho, departamento e empresa em que trabalham” (Edwards *et al.*, 1983: 103).

É nesta linha de análise que Bernardes (2008: 59) refere que “da consulta a uma vasta bibliografia, raramente emerge o conceito de formação, contemplando o desenvolvimento integral da pessoa, tal como acontece com a educação”. Veja-se que R. Buckley e J. Caple (1991: 2) referem que a formação está mais orientada para o trabalho do que para a pessoa e que a educação está mais orientada para a pessoa.

Desta forma, e segundo Bernardes (2008: 59):

“a formação pode, assim, enquadrar-se numa lógica de acção social, na medida em que favorece a promoção profissional e eleva os níveis de qualificação dos trabalhadores. As pessoas, as empresas e o país podem obter mais benefícios se a formação for dotada desta componente de educação ou de formação geral, no sentido de preparar para a vida e para uma cidadania activa”.

A este propósito, J-M Barbier (1996) refere que a formação profissional só faria sentido quando permitisse que o acto de trabalho fosse ocasião de reflexão e de pesquisa e, por isso mesmo, acto de formação. R. Canário (1999) defende que importa repensar as finalidades da formação, não como uma preparação para o trabalho, mas como um processo de aprendizagem no trabalho e pelo trabalho.

Assim se pode ver como a ideia de formação se associa a vários processos, entre eles o processo de configuração de saberes, de saber – fazer e de saber – ser/estar, ao desenvolvimento/consolidação de competências sociais, aperfeiçoamento comportamental/atitudinal, ajustamento a exigências da praxis social, crescimento/maturação intelectual, transformação da personalidade, crescimento pessoal e social, construção da cidadania, emancipação, sem esquecermos que, em recentes modelos de análise, nomeadamente nos modelos culturais/neo-institucionais, a formação tem sido concebida como uma “instituição”, como o melhor meio para o desenvolvimento integral da organização e das suas relações com outros campos interorganizacionais, encarada como um instrumento estratégico de gestão de recursos humanos *mais nobres* para a *gestão da qualidade total* e vista como um dever e não como um direito (mesmo que direito compulsivo ou “suplício”). É, então,

uma concepção em que a formação se apresenta como instância de “regulação social” e como instância legitimadora de exclusões (Estêvão, 1999).

Sabendo nós da vasta dimensão que o conceito de formação pode integrar, como já referimos e, independentemente de variadas interpretações, atrever-nos-emos a assumir a formação, nos dias de hoje, como sendo “uma prática social específica e como uma verdadeira *instituição* que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social, entre outras, ao mesmo tempo que celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania” (Estêvão, 2001: 185).

Mediante a afirmação acima transcrita, podemos encarar a formação como um processo ambíguo. Se por um lado serve propósitos economicistas e gerencialistas, por outro, aspira a dimensões mais humanistas e emancipatórias. Nesta linha de pensamento e, na retórica actual dos discursos, a formação é-nos apresentada como um meio de alcançar uma aprendizagem ao longo da vida, potenciando a empregabilidade e a mobilidade ascendente profissional, possibilitando maior justiça social e promovendo a cidadania organizacional. No entanto, “ela pode tornar-se num mecanismo legitimador nomeadamente das estruturas de dominação (Cornaton, 1979) e de domesticação dos trabalhadores, da ideologia industrial, da definição *oficial* do direito à formação, da sujeição da política de formação à política de emprego (...), podendo, inclusive, ocultar a intensificação e a mercantilização do trabalho ou tornar-se num adjuvante da “disciplinação panóptica” deste mesmo trabalho” (Townley, 1994, cit. por Estêvão, 2001: 187).

Assistimos, então, a narrativas cujo discurso pode não estar necessariamente congruente com práticas organizacionais emancipatórias que, *a priori*, conferem poder ao indivíduo, porém, *a posteriori*, resultam num maior poder sobre o mesmo. De tal forma que, e apesar do fascínio da formação, esta pode resultar numa lógica instrumental, o mesmo será dizer que se dá aos indivíduos o que lhes falta, mediante lacunas organizacionais. A formação existe, somente, para aplicação laboral (Estêvão, 2001: 188-189). A suportar esta ideia, segundo Estêvão (2001: 188), “a formação pode retoricamente estar a ser concebida de forma estratégica e apontar para a valorização do capital humano e na prática não passar de uma mera variável de ajustamento do sujeito programável ao seu local de trabalho”.

Face ao cenário que temos vindo a descortinar, questionamo-nos qual o lugar que a cidadania ocupa no processo formativo. Não tencionamos, pretensiosamente, atribuir à formação um carácter discriminatório, no seu todo, ou mesmo destituí-la da sua dimensão humanista, contudo, a necessidade de desocultar este processo leva-nos a admitir, também a nós, que

“a formação pode estar a funcionar objectivamente como um mecanismo nobre de desqualificação de saberes e de legitimação das desigualdades, ao contribuir para colocar na periferia os descriminados (em termos de formação) ou os que não aceitam ser violentados culturalmente pela oferta formativa, ou a funcionar até como um mecanismo

de exclusão profissional (e social) selectiva, ao possibilitar a exteriorização dos trabalhadores menos “potenciados” pela formação ou dos que foram objecto apenas de programas de formação técnica restrita” (Estêvão, 2001: 196).

Inevitável será, atendendo às constatações que temos vindo a evidenciar, que o processo formativo se tem concebido também mediante ideologias políticas que, em detrimento do cidadão, cada vez mais conferem ao mercado e aos interesses individuais maior destaque, relegando os interesses colectivos do bem-estar comum dos indivíduos para segundo plano. Queremos com isto dizer que o Estado se tem vindo a demitir no que compete à responsabilização, promoção e fornecimento da formação, ou seja:

“um dos aspectos concretos desta desvalorização do colectivo a favor das lógicas individualistas encontra-se na actual ideologia das competências, que faz do indivíduo o principal responsável pela aquisição e valorização do seu *portefólio* de competências para poder vender-se ou alugar-se por um tempo determinado, o que leva a que a formação se transforme num meio extremamente útil para responsabilizar o indivíduo pela sua permanente boa forma no mercado, ou seja, pela sua manutenção em estado de empregabilidade” (Estêvão, 2001: 197).

Sendo a formação, no contexto actual, uma das principais ferramentas de progressão, quer a nível profissional, assim como a nível pessoal (ainda que retoricamente) um dos veículos de sucesso, devemos, por sua vez, discutir o acesso à mesma. Estará a formação ao alcance de todos, ao mesmo tempo que incorpora as condicionantes socioculturais que podem dificultar este processo? Nas observações de Estêvão, podemos verificar que a formação tende a privilegiar aqueles trabalhadores, que, por si só, já se encontram numa situação laboral confortável, cuja formação surge como consequência estrutural das organizações que a fornecem. Como é visível, constatamos, que a responsabilidade pela formação não é somente individual, porém, desenvolve-se mediante os objectivos de uma política e gestão activa das respectivas organizações.

No seguimento desta ideia, verificamos ainda que as trajectórias sociais, culturais e profissionais dos indivíduos podem traduzir-se numa diferenciação no que respeita às oportunidades de formação continua. Se por um lado a formação tende a “requalificar” os já qualificados, por outro, os indivíduos pouco escolarizados, confinados a poucas mudanças profissionais e socioculturais tendem a aceder em menor escala à formação (Estêvão, 2001: 198-199). Queremos ainda salientar que a “formação continua não se insere nem com a mesma frequência nem com a mesma significação nas trajectórias masculinas e femininas: *frequentemente ligadas à mobilidade ascendente nos homens, ela intervém sobretudo em ligação com os períodos de desemprego ou de retoma de actividade nas mulheres*” (Dubar, cit. por Estêvão, 2001: 198).

Não querendo aqui induzir um discurso repetitivo, não podemos silenciar o discurso paradoxal, quer em torno dos discursos, quer em torno das funções da formação. Ressaltando esta ideia, vejamos que “a formação realiza o contrário daquilo que se diz para que foi feita: ela não realiza a igualdade de oportunidades, ela tem uma função selectiva, é pura adaptação ao mercado de trabalho, submetida a

produzir para o trabalho exigido pela lógica do sistema industrial” (Fisher, 1978, cit. por Estêvão, 2001: 199).

Perguntamo-nos então, quais as possíveis respostas para promover a mudança no seio das organizações que, conseqüentemente, resultarão numa menor instrumentalização da formação e num mecanismo de emancipação do indivíduo. Ainda que as respostas possam revelar-se complexas, apoiar-nos-emos numa proposta de Estêvão que poderá, dentro das inerentes limitações, ajudar-nos a entender este processo numa lógica integrada que contempla as funções economicista e emancipatória da formação. Então, é

“necessário pensar a formação, mesmo profissional, como um problema político, isto é, como incapaz de escapar aos debates sobre igualdade e justiça que atravessam a sociedade, emergindo quer como uma arena onde se jogam percepções, objectivos, pedagogias, motivações, lógicas de formatividade e, ainda, processos identitários complexos, quer como um espaço de análise crítica da realidade e da sua desmistificação. Simultaneamente, a formação deve potenciar o próprio trabalho, contribuindo para a redescoberta [...] das suas potencialidades democráticas” (Estêvão, 2001: 201).

Ao discurso anterior, não podemos, contudo, de deixar de acrescentar algumas formas como, na prática, a formação é entendida. Para isso, apresentamos, de seguida, algumas “deformações” ou falsas utilizações da actividade formativa. Estas referências às “deformações” estão guarnecidas com afirmações frequentemente ouvidas a dirigentes e gestores” (Ferreira, 1987, cit. por PRONACI, 2002: 13). Apesar de estas referências datarem de 1987, elas revelam um grande realismo e oportunidade nos nossos dias.

A “Formação – Castigo”

Do director de produção para o encarregado de manutenção: “Se a avaria de ontem tornar a repetir-se, vejo-me forçado a mandá-lo para um curso de formação”.

A “Formação – recompensa”

Do gerente da empresa para o técnico administrativo: “Dada a grande fidelidade que sempre tem demonstrado, a gerência decidiu mandá-lo tirar um curso de formação”.

A “Formação – tapa - buracos”

De um gestor de formação para um cliente: “Quando a carteira de encomendas baixa, entretemos os trabalhadores com uns ‘cursinhos’ de formação. É uma forma de estarem ocupados.

A “formação – Férias”

Do director comercial para o adjunto: “Se o curso em que vai participar não interessar, aproveite o tempo....e descanse”.

A “Formação – analgésico”

Do director de pessoal para um consultor externo: “Para acalmar os retilões, nada melhor que ‘despachá-los’ para um curso de formação. Vêm de lá mansos que nem uns cordeiros”.

A “Formação – moda”

De um gerente de empresa: “Para que não digam que a nossa empresa está ultrapassada ou já perdeu o comboio, vamos começar a organizar umas acções de formação”.

A “Formação – enlatado”

De um director geral para um administrador: “Não podemos perder muito tempo com essas coisas da formação. Sempre que precisamos de um curso, encomendamo-lo a empresas de fora que já têm tudo confeccionado”.

A “Formação – saque”

De um director financeiro para um director de pessoal: “Para ver se também nos calha ‘algum’, contratamos um consultor para fazer um projecto de formação e tratar da papelada necessária”.

A “Formação – engodo”

De um director de produção para um chefe de equipa: “Se, para nos candidatarmos aos financiamentos para a modernização das empresas, nos obrigam a fazer determinadas horas de formação, há que fazê-las, custe o que custar”.

A “Formação – seca”

De formandos para formador: “De vez em quando, fazem-se lá na empresa uns cursos que ninguém sabe bem para que servem. Chamam um ‘craque’ de fora, que, durante horas seguidas, faz ao pessoal uma verdadeira ‘lavagem ao cérebro’”.

Depois de descortinadas algumas concepções e “deformações” acerca da formação, de como esta é entendida pelos vários autores, e de vermos como algumas concepções são mais abrangentes que outras, apresentamos, seguidamente, alguns estudos com os quais se revelam as práticas de formação que ocorrem nas empresas e nas instituições de formação em Portugal.

Em outros contextos de actuação prima por dizer-se que:

“na actual era da incerteza, as organizações verdadeiramente eficazes têm procurado reunir as condições necessárias para que as situações de trabalho sejam educativas ou formativas, afim de assegurar o bom funcionamento e desempenho dos grupos de trabalhadores, sempre na óptica da melhoria do desempenho económico e social e da redução dos disfuncionamentos “(Le Boterf, 1987 cit. por Lopes e Picado, 2010: 10).

Em Portugal, a necessidade de reduzir os atrasos em termos de qualificações profissionais tem levado os poderes públicos a promover e a disponibilizar recursos financeiros para a realização de acções de formação profissional. Assim:

“em Portugal e em especial a partir da chegada dos fundos comunitários, registou-se uma explosão da actividade formativa sem precedentes. No entanto, como é do conhecimento geral, a par de bons exemplos de práticas formativas verdadeiramente inovadoras e portadoras de mais-valias para os indivíduos e para as organizações, emergiram também algumas práticas formativas menos boas” (PRONACI, 2002: 13).

Estudos realizados no contexto empresarial português revelam mesmo que:

“na generalidade, no contexto português, a formação profissional encontra-se orientada para um desenvolvimento pontual e eminentemente técnico das empresas, numa perspectiva de curto prazo, sem um plano estratégico e sem critérios de eficácia e eficiência organizacionais, esgotando-se em si mesma, sem constituir uma mais valia para a organização” (Caetano, 1999: 54)

Os autores A. Lopes e L. Picado (2010: 16) referem que diversos grupos de profissionais de formação profissional, a maioria responsáveis de gestão de recursos humanos de médias ou grandes empresas, foram interrogados sobre a formação profissional contínua em Portugal. Aproveitando sessões de reflexão sobre formação nas empresas, organizadas pela AEP – Associação Empresarial de Portugal, pediu-se a cada um deles que escrevesse as ideias que espontaneamente lhe ocorriam ao pensar na formação profissional contínua em Portugal. As frases foram, em seguida, analisadas através do método de análise de conteúdo temático, contextualizadas e reduzidas a sub – categorias, validadas por cada um dos respondentes.

Foram encontradas as seguintes sub – categorias, ordenadas por percentagem de ocorrências:

- 1ª – Formação por catálogo;
- 2ª – Acções de formação vs aprofundamento de competências;
- 3ª – Formação escolarizada;
- 4ª – Formação ao longo da vida vs formação avulsa;
- 5ª – Informação vs Formação;
- 6ª – Ausência de cultura de formação;
- 7ª – Quantidade vs qualidade;
- 8ª – Ausência de coaching;
- 9ª – Melhorar as competências individuais;
- 10ª – A formação devia promover a autonomia progressiva no trabalho;

- 11^a – A formação devia estar orientada para a obtenção de uma qualificação específica;
- 12^a – A formação devia visar o enriquecimento dos indivíduos como pessoas e como profissionais;
- 13^a – A formação devia partir da recolha de necessidades e avaliar o impacto na organização;
- 14^a – Transmissão de conhecimentos vs autonomia de aprendizagem.

Como nos referem os mesmos autores, a formação profissional continua envolve aspectos de cada uma das dimensões apontadas, não podendo circunscrever-se a nenhuma delas em particular.

“Em conjunto, as quatro dimensões revelam uma realidade complexa, parecendo aos inquiridos ser mais fácil desenvolver aquelas que estão associadas à transmissão de conhecimentos. Uma das curiosidades desta inquirição prende-se com o facto de a autonomia para aprender ser considerada não só como determinante, mas também como praticamente inexistente, no nosso país” (Lopes e Picado, 2010: 17).

Segundo J. Santos (2008: 199):

“A Formação Profissional é largamente reconhecida como uma condição «sine qua non» para a elevação do índice de produtividade de uma Organização laboral e por conseguinte, é uma das variáveis mais relevantes para o necessário sucesso de um país nos mais diversos sectores da actividade económica”.

Contudo, e como ainda revela Santos (2008: 199), em Portugal tem sido sentida a falta de estruturas capazes de transformar a retórica em redor das matérias da Formação Profissional em factos reais. Isto é, não se tem conseguido a elaboração de Programas Formativos eficazmente mobilizadores e abrangentes às várias camadas da população activa, que funcionem de modo motivante, convencendo as partes intervenientes do seu conteúdo utilitário.

Santos (2008: 199) refere até que:

“até ao presente, não nos temos orgulhado, na generalidade destes atributos. Não obstante os esforços e os recursos financeiros já dispendidos, estamos ainda longe de constatar os mecanismos necessários a uma verdadeira Formação Profissional, suficientemente organizada, eficaz e eficiente em Portugal, capaz de motivar e mobilizar as pessoas para melhor se adaptarem às suas próprias necessidades”.

Bernardes (2008:62) refere precisamente esta situação em que:

“na operacionalização da sua política de formação algumas empresas optam por organizar uns quantos cursos e acções soltas que, de modo isolado e desenquadradas das reais necessidades, têm a finalidade de fazer face a

obrigações legais, ou visam apenas cumprir planos de formação definidos por uma tal elite de formação, muitas vezes alheia ao outro lado, ou seja, ao mundo do trabalho”.

Lopes e Picado (2010: 21) mencionam que os responsáveis ou técnicos de formação e de gestão de recursos humanos constataam que a formação profissional, nas empresas, que dizem conhecer bem, é predominantemente do tipo “formatada e de transmissão de conhecimentos” e que, em poucos casos, a formação é do tipo “por medida e baseada no desenvolvimento da autonomia para aprender”.

Estes técnicos, como nos referem os mesmos autores, assumem, ainda, que esse ideal será sempre difícil de atingir, pois muitos aspectos parecem acusar uma deficiência sistemática, em que,

- “O adulto aprendente é, por norma, tratado como agente passivo e não como um actor em processo de reflexão - acção, que constrói os seus próprios instrumentos de apropriação do saber”;
- “O sistema cliente, do qual sai o adulto aprendente, não se comporta como tal nem cuida, por isso, da sua motivação e da transformação das suas necessidades de aprendizagem em desejo de formação, nem, principalmente, lhe fornece espaço para apresentar sugestões de melhoria, no retorno ao posto de trabalho”;
- “ O adulto aprendente, nestas circunstâncias, não é ponderado como elemento central do sistema”;
- “ A recolha de satisfação pela acção formativa não comporta as dimensões características que podem conduzir a uma sustentabilidade da formação, sendo, inclusive, tratada fiscalmente como um custo e não como um investimento”;
- “ A formação dificilmente se poderá traduzir num elemento motor da aprendizagem organizacional, ou, apenas ajuda a criar uma organização aprendente, de cariz fragmentada”.

Lopes e Picado (2010: 21) consideram curioso constatar uma:

“dificuldade sentida pelos actores do próprio sistema: não basta querer mudar de paradigma formativo, é ainda necessário encontrar um modelo de acção que permita operacionalizar esse mesmo desiderato, o que significa que existe uma consciência bastante generalizada de que se impõe encontrar algo de novo, neste domínio crucial da evolução das organizações e mesmo da nossa sociedade actual, em ordem à consolidação da economia do conhecimento”.

Em jeito de conclusão, no que se refere à formação e às várias perspectivas/conceitos que abarca, citamos J. Dias (2009: 41) numa das suas reflexões sobre a formação, nomeadamente:

“no que respeita à formação profissional, não será aceitável que, pela pressão dos interesses imediatos de ganhos, lucros ou proveitos na vida concreta, privilegiemos apenas a obtenção do conjunto de competências e atitudes que permitam e legitimem o exercício de determinada actividade (agricultor, comerciante, engenheiro, médico, jurista).

“Qual será o maior crime, alguém roubar ou matar uma ou várias pessoas ou, acaparando os recursos que a natureza e a sociedade põem ao dispor durante o tempo do percurso escolar, os aproveitar para adquirir um tipo de formação meramente profissional, procurar atingir um elevado nível de especialização e depois passar a vida, no exercício da profissão, a explorar tudo e todos sem qualquer escrúpulo de ordem social e/ou moral, causando a destabilização das vítimas, da própria família humana e/ou até de todo o ecossistema?”.

2. O Desenvolvimento do Processo de Formação nas Organizações

Quando se fala em formação e, nomeadamente, em gestão da formação, existe sempre a necessidade de perceber as intenções que subjazem a esses processos. Uma vez que a formação em que incide a nossa investigação na AEP é de tipo formação por catálogo – formação inter – empresas, somente nos debruçaremos sobre os processos de implementação, acompanhamento e avaliação de um curso específico sem atendermos à concepção do mesmo.

Pretendemos essencialmente abordar as fases, os procedimentos que devemos adoptar até à apresentação/divulgação de uma acção de formação ao público. Tentamos abordar todos os passos que um Técnico de Formação deve ter em consideração ao gerir a formação numa organização.

Visto que a formação por catálogo é um trabalho pré-concebido, sem que para isso haja um conhecimento prévio das necessidades dos formandos, consideramos adequado abordar as fases do processo formativo numa organização, demonstrando assim todo o trabalho que deve ser desenvolvido para que haja uma proposta formativa, pois só assim conseguimos perceber as diferenças subjacentes entre a formação inter – empresas – formação por catálogo e a formação intra – empresas em que um consultor ou técnico de formação vai, ou deve ir, ao terreno fazer um levantamento dos problemas, necessidades de formação sentidas na organização para, então, os poder “resolver” através da formação.

Como sabemos, podem adoptar-se várias soluções para a realização de acções formativas, desde a execução directa à subcontratação de entidades formadoras ou entidades especializadas (Cardim, 2009: 155).

Para orientar a aquisição externa, torna-se essencial,

“estabelecer um caderno de encargos bem discriminado e especificado, com as acções a adquirir bem definidas, incluindo a referência de que à formação se segue o apoio na aplicação ou se devem privilegiar metodologias pedagógicas que integrem a adaptação da formação às condições concretas da empresa” (Cardim, 2009: 155).

Ora, mesmo com esse caderno de encargos bem discriminado, a organização receptora da formação não pode deixar de organizar, gerir e avaliar o plano de formação.

A qualidade da acção formativa depende da boa execução das diversas fases do processo, mas também no cuidado posto na concretização de novas intervenções. Quando uma equipa recebe um trabalho, tem tendência natural para realizar da forma já conhecida, repetindo as soluções e recorrendo aos meios existentes com a menos modificação possível, contendo o seu esforço nos limites do habitual.

As novas acções são, assim, muitas vezes “inquinadas” pela repetição das soluções mais habituais, sem grande sentido crítico e inovação do trabalho (Cardim, 2009: 96).

Considerando as organizações interessadas em melhorar o desempenho profissional do seu próprio pessoal, podemos identificar o método ou processo de desenvolvimento das acções formativas (Cardim, 2009: 15).

Este processo visa estabelecer a forma de operar o desenvolvimento dos recursos humanos internos através de procedimentos conducentes à: adequação da acção a desenvolver às intenções gestionárias das organizações; a identificação clara e específica das necessidades formativas concretas e efectivamente geradoras de aperfeiçoamentos de desempenho; determinação de respostas formativas adequadas e económicas (Cardim, 2009: 15).

No processo de desenvolvimento da formação nas organizações podem identificar-se, segundo Cardim (2009: 16-17-18), cinco grandes fases:

– **O estabelecimento da orientação geral: do pré – diagnóstico à explicitação da política de formação** que visa estabelecer, ou fixar, a orientação geral da acção formativa. Esta constitui aquilo que se designa habitualmente por «política de formação» e resulta necessariamente das intenções gestionárias acerca do papel que se pretende dar à acção formativa para desenvolver a organização;

– **O levantamento de Necessidades de Formação** que é constituído pela investigação por inquérito à organização que é alvo da formação. Deste levantamento deve sair a identificação das necessidades/problemas concretas da organização para que desta forma haja a tradução para actividades formativas;

– **A elaboração da proposta de acção formativa: o plano de formação** trata já da elaboração de uma proposta de plano de formação e identificação de necessidades concretas que irá permitir a definição das actividades formativas. É este esforço de tradução da análise em acção que o plano deve permitir, sendo apresentado como proposta a concretizar após a sua aprovação pela hierarquia competente para tal. As propostas devem ser ponderadas pela política de formação que constitui aquilo que separa o que se entende ser de fazer do que se entende ser de não fazer;

– O desenvolvimento da acção formativa A elaboração e aprovação do plano sucede – se a concretização da acção formativa incluindo – se, para além da execução da formação propriamente dita, a preparação das acções;

– O controlo da acção formativa: a avaliação que implica o respectivo controlo que inclui, habitualmente, as actividades designadas como «avaliação da formação». Desta avaliação pode resultar o feedback sobre a acção conduzindo ou não, mediante decisão da hierarquia, a novo plano.

De seguida exploramos um pouco mais as fases acima referidas, pois estas são essenciais para o bom desenvolvimento e para a qualidade dos resultados de qualquer acção de formação. Abordamos, por isso, os projectos de formação, o plano de formação e a avaliação da formação. Para melhor entendermos do que falamos quando nos referimos a “projecto de formação” e a “plano de formação”, apresentamos, de seguida, duas definições de Cardim que evidenciam e esclarecem de uma forma clara os conceitos, pois estes conceitos nem sempre estão presentes e por vezes confundem-se.

Sendo assim, um projecto, em sentido geral:

“Consiste no desenvolvimento integrado de diversas actividades necessárias à obtenção de um produto ou de um certo resultado. Estas actividades integram as diversas fases do ciclo de gestão (o planeamento, a organização e o controlo) e, ainda, a própria direcção de execução concreta dos trabalhos” (Cardim, 2009: 97).

Já o plano de formação é:

“O instrumento onde se precisam os objectivos e as actividades de formação a desenvolver num dado prazo, para operacionalizar uma dada política e certas prioridades, recorrendo a certos meios internos, ou externos à organização” (Cardim, 2009: 81).

Desta forma estamos aptos para melhor entendermos os tópicos seguintes, que fazem parte do desenvolvimento de um processo de formação numa organização, clarificando por isso todas as fases pelas quais se tem que passar até chegarmos às fases do controlo e da avaliação da formação.

2.1 Os Projectos de Formação nas Organizações

A formação contínua exige uma adaptação das acções e dos seus diversos componentes a públicos específicos, devendo as actividades formativas ser adequadas a situações diferentes, variando de organização e de momento a momento (Cardim, 2009: 96).

Cardim (2009: 97) refere que mesmo no

“trabalho desenvolvido na formação inicial, em que as soluções são normalmente genéricas e a estabilidade de acção é maior, há lugar ao desenvolvimento de actividades novas e inovadoras. Nestes casos, faz sentido o aperfeiçoamento das acções existentes como um novo produto, aprofundando e desenvolvendo os seus aspectos conceptuais, o seu programa, a sua metodologia e os seus formadores”.

Este conceito de trabalho, ligado a uma acção a desenvolver de forma excepcional ou eventual, integrando diversas actividades necessárias à obtenção de um produto concreto, cuja finalização é determinada no tempo é, normalmente, designado por projecto (Cardim, 2009: 97).

Como já referimos, para Cardim (2009: 97), um projecto, em sentido geral,

“consiste no desenvolvimento integrado de diversas actividades necessárias à obtenção de um produto ou de um certo resultado. Estas actividades integram as diversas fases do ciclo de gestão (o planeamento, a organização e o controlo) e, ainda, a própria direcção da execução concreta dos trabalhos”.

A gestão de projectos é, muitas vezes, apresentada como um método alternativo à gestão corrente o que, podendo aplicar-se a muitas situações em que há mudanças frequentes, dificilmente se aplica a actividades em que a rotina exige um *continuum* de acções sem fim previsível (Cardim, 2009: 97).

Um projecto de formação consiste na preparação de uma actividade formativa de qualquer tipo, tendo em conta os objectivos, as especificidades da organização em que se realiza e do público a que se dirige. O projecto pode implicar uma intervenção mais ou menos alargada, consoante as informações, os meios já existentes e os que é necessário mobilizar ou construir (Cardim, 2009: 97).

Sendo assim, Cardim (2009: 97) refere que é recomendável a criação de projectos quando existam objectivos inovadores ou estejamos em fase de alteração muito profunda dos existentes, implicando:

- A sua concretização através de acção eventual ou limitada no tempo;
- A apreciação de informações e análises diversificadas, de diferentes origens e de especialistas diversos;
- A análise e concepção detalhada e profunda da acção;
- O desenvolvimento de novos processos, ou sistemas, tecnicamente mal dominados;
- A coordenação e as decisões dos órgãos normalmente sem grande relação ou não - sujeitos à mesma hierarquia ou envolvendo problemas não resolúveis por um serviço ou departamento isolado.

Há também actividades que, sendo realizadas repetidamente, não justificam ou tornam inconveniente a existência de uma estrutura fixa para o seu desenvolvimento. A realização de projectos no domínio da formação pode integrar, segundo Cardim (2009: 98), diversos objectivos relacionados com esta. Assim, o autor identifica três tipos correspondendo a três situações de objectivos e conteúdos diferentes.

– **Desenvolvimento finalizado de uma actividade formativa predefinida:** este tipo de projecto respeita à execução de um produto predefinido ou adaptado de configurações já existentes. Os objectivos deste projecto, quando a acção a realizar se integra num plano, são retirados deste e a sua fixação deve apelar ao trabalho já realizado. A configuração existente pode ser adaptada a diversas situações mas adopta, no essencial, os contornos definidos. Estes projectos podem integrar diversas componentes:

- A determinação do seu conteúdo e elementos, ou o dossier da acção;
- A montagem da estrutura de execução da acção ou o trabalho de desenvolvimento das equipas e dos recursos necessários;
- A execução da acção propriamente dita;
- A definição e execução de actividades de apoio, incluindo a mobilização de recursos (organização de deslocações, alojamento, secretariado, protocolo, promoção e recepção de inscrições, etc;
- O acompanhamento e avaliação da acção.

– **A Criação de um protótipo ou um produto original:** trata-se de uma acção de desenvolvimento de um produto formativo final, standard, ou adaptado a uma situação específica ou de recursos necessários à respectiva execução. Implica a configuração técnica de uma ou várias acções (objectivos, conteúdos, organização, entre outros), a definição de metodologias e a realização dos respectivos recursos didácticos. A execução complexa destes projectos implicará, normalmente, para além da execução do protótipo a produção piloto com a experimentação e a produção regular, posterior para a sua utilização.

– **Desenvolvimento integrado de uma actividade formativa complexa, conjunto de acções, programa de acção ou sistema de formação:** integra a montagem de uma estrutura complexa da instituição ou estrutura, mesmo precária, simultaneamente pluriproduto e produtora, ou seja, ela própria capaz de gerar produtos. Constitui normalmente a concepção de um sistema integrando um conjunto de actividades ou produtos diversos, integrados num mesmo objectivo.

Esta actividade pode conter três tipos de acções:

- Estudo da situação (contexto, objectivos e actividades a desenvolver);
- Definição de uma proposta ou concepção do programa/sistema de acção, incluindo a estrutura de suporte à realização da acção;
- Implementação do programa ou sistema.

No trabalho de formação existem actividades correntes ou já realizadas em momentos anteriores e outras que devem ser desenvolvidas de novo, que são originais na sua forma de organização ou no seu conteúdo. A formação é marcada pela alta frequência de novas actividades, uma vez que as necessidades de formação são dinâmicas, evoluindo no tempo com rapidez, o que determina a necessidade quase permanente de criação de novas acções. A qualidade da acção formativa depende da boa execução das diversas fases do processo, mas também do cuidado posto na concretização de novas intervenções (Cardim, 2009: 96).

Sendo assim, a gestão de projectos integra as grandes fases do ciclo de gestão que, numa visão operativa e sintética, são:

- O planeamento (do projecto)
- A organização (ou estrutura de execução do projecto)
- O controlo (do desenrolar do projecto).

Para além destas fases esquemáticas, a direcção dos trabalhos em cada uma delas deve estar bem determinada numa pessoa definida: o director do projecto ou naqueles em que ele delegue essas funções (Cardim, 2009: 99).

2.20 Responsável pela acção/ Coordenador da Formação

J. De Ketele *et al.* (1988: 28) refere que “a primeira questão que convém, com efeito, colocar em matéria de preparação de uma acção de formação, é a de saber quem a organiza”. E, “No seio da organização que assume a supervisão do projecto é altamente desejável que uma determinada pessoa seja designada pela autoridade hierárquica para assumir a coordenação do conjunto de tarefas relativas à acção” (De Ketele *et al.* 1994: 31).

Falamos então de um “Responsável pela acção”, tal como nos refere J. De Ketele *et al.* (1994: 31-32), querendo significar com isso que ele é chamado a responder perante a autoridade que o designa pela boa execução das tarefas de concepção, preparação, desenvolvimento e avaliação da acção. Será encarregado dos contactos com os outros actores que intervêm na acção. O coordenador pedagógico e científico da acção designa a pessoa à qual será confiada a orientação pedagógica e científica da acção

de formação em si mesma. Assim, “O coordenador pedagógico e científico pode ser, ele próprio, o responsável pela acção, caso ele tenha ao mesmo tempo competência pedagógica e científica e a disponibilidade indispensável para acompanhar o conjunto dos trabalhos da acção”. Neste caso o responsável pela acção “poderá ser chamado de coordenador, porque coordena realmente todos os aspectos administrativos e pedagógicos da acção”.

Quando as acções de formação são de grande envergadura ou então incidem sobre temas especializados, o responsável pela acção designa duas pessoas diferentes: um coordenador pedagógico e um coordenador científico. “Convém, então, ter a certeza de que estas duas pessoas poderão trabalhar em perfeita harmonia” (De Ketele *et al.* 1994: 33).

“Estes coordenadores podem pertencer à organização ou ser disponibilizados por um organismo exterior ou, ainda, recrutados mediante necessidades da acção. Quer a função de coordenador pedagógico e científico seja assumida pelo próprio responsável da acção ou por uma outra pessoa designada para esse efeito, o seu papel consistirá, nomeadamente, em assegurar a ligação com todos os outros actores da formação, intervenientes e animadores, e em definir com eles as modalidades da sua contribuição para o processo de formação” (De Ketele *et al.*, 1994: 33).

2.3 A Gestão do Plano de Formação nas Organizações

O Planeamento é, sendo assim a fase que precede o desenvolvimento da Formação na qual devem participar não só os gestores de formação na organização mas também, sempre que possível, os futuros formadores. Idealmente, na fase de planeamento, já estão contratados os respectivos formadores, de modo a que estes se possam empenhar neste trabalho (Santos, 2008: 19).

Santos (2008: 19-23) refere que para o formador, o empenho no planeamento é como conhecer a origem e o fim de um caminho que se vai trilhar. É sentir-se responsável por atingir o objectivo, mesmo sabendo que irão aparecer obstáculos na sua execução. Acrescenta mesmo que “durante a planificação é preciso definir bem os recursos necessários – recursos humanos, técnicos e financeiros e combiná-los de modo a otimizar a sua utilização, com um enquadramento correcto”. Desta forma, métodos e técnicas pedagógicas e didácticas deverão ser estabelecidos com margem de ajuste durante o percurso. O empenho e a resposta aos conteúdos formativos por parte dos formandos são condição muito importante para se estabelecer uma avaliação correcta.

Deve ser, então, considerado com cuidado o tempo de duração da acção, pois este deve ser determinado tendo em conta vários factores tais como os conteúdos da acção, a localização, a logística de transportes, e também as idades, as classificações e os interesses pessoais dos formandos.

Segundo o mesmo autor (2008: 23),

“são conhecidas algumas falhas habituais nos Programas de Formação Profissional entre muitas outras destacam-se alguns aspectos relacionados com o planeamento e o seu cumprimento, em que se verificam frequentemente implicações bastante negativas para os resultados globais da Acção”.

De seguida, apresentamos um número muito restrito de situações indicativas de como as “coisas” podem correr mal na formação profissional, segundo Santos (2008: 24).

Uma acção formativa para ter sucesso não se resume apenas à competência técnico-científica, pois são necessários outros ingredientes essenciais à vitalidade, à eficácia, à eficiência do programa e à transformação da imagem de uma conduta séria e credível por parte da Organização formadora, destacando-se assim, três pontos essenciais:

- Coerência entre os pontos assinalados no planeamento da acção e na consequente execução do programa;
- Disciplina na logística de apoio à formação;
- Respeito pela pontualidade temporal. O tempo aplicado neste trabalho por todos os Recursos Humanos envolvidos é um recurso precioso, não renovável, devendo portanto ser atribuído à disciplina na pontualidade temporal um grau elevado de importância no desenvolvimento de Programas Formativos.

Dados os factores que devem entrar em jogo, planificar não é algo que possa ficar irreversivelmente definido à partida, sem que a trajectória possa ser alterada. Planificar é antes do mais estabelecer regras, indicar um caminho, determinar recursos, definir um objectivo final. O percurso definido pode no decorrer da formação, ser alvo de ajustamentos reclamados pela prática da aprendizagem os quais são indispensáveis para assegurar a motivação quer dos formandos quer dos formadores (Santos, 2008: 19).

De Ketele *et al.* (1994: 42) considera que:

“Planificar uma acção é estabelecer um plano pormenorizado em termos de tempo, de tudo o que deve ser previsto para permitir a sua realização; é definir progressivamente uma visão cada vez mais clara da acção, integrando de uma maneira coordenada todos os elementos a considerar e fixar as etapas específicas para a sua concretização”.

Isto é, nas palavras de Santos (2008: 19),

“definir «*à priori*» o que progressivamente se deve fazer para cumprir um objectivo que se traduz na conclusão de um trabalho a realizar do modo mais eficaz e eficiente possível” “é também prever cenários durante o percurso e decidir como interpretá-los de modo a se chegar a bom termo”.

Assim sendo, o plano de formação é o instrumento onde se precisam os objectivos e as actividades de formação a desenvolver num dado prazo (normalmente anual), para operacionalizar uma dada política e certas prioridades, recorrendo a certos meios internos, ou externos à organização.

O plano é, assim, a tradução operacional das escolhas da gestão. É operacional porque diz respeito à acção a adoptar e porque integra a afectação de certos recursos a despendar, aceites pela administração (Cardim, 2009: 81).

Tal como já referimos, o planeamento da formação respeita à definição das medidas necessárias à obtenção de um dado resultado. Os elementos essenciais do plano são a própria definição do resultado ou resultados a atingir e a determinação das medidas necessárias à respectiva concretização. Assim, “a elaboração do plano pode resultar da reunião entre o coordenador do projecto e os membros da equipa que o vai realizar”. Os tópicos a considerar, segundo Cardim (2009: 100), são:

- Analisar os objectivos do projecto e especificá-los;
- Identificar a estratégia de execução (É tudo executado directamente? O que se subcontrata? O que se realiza directamente e que apoios se pedem?);
- Identificar as tarefas, ou grupos de tarefas a executar;
- Identificar as formas de execução, os prazos, os meios a mobilizar (Que meios são requeridos? Qual o orçamento?);
- Identificar as formas de controlo a adoptar.

Há projectos em que os objectivos e o conteúdo estão antecipadamente definidos e configurados “por exemplo, a criação de uma dada acção de formação” (Cardim, 2009: 100).

O planeamento pode incluir, também, a definição da estratégia de execução (implicando a análise das forças e oportunidades e das debilidades e ameaças) e a análise da viabilidade e das áreas de futura avaliação. Falamos, então, da análise SWOT que é um acrónimo das seguintes palavras: Forças (Strengths), Fraquezas (Weaknesses), Oportunidades (Opportunities) e Ameaças (Threats). Esta análise permite-nos fazer uma análise situacional de qualquer organização, podendo assim obter-se um planeamento estratégico da Organização.

É vantajoso precisar uma síntese ou conceito de projecto, que vai da sua designação à sua caracterização sumária, ao seu enquadramento (relações com outros planos e projectos da organização em que se realiza) e à sua estratégia de execução (Cardim, 2009: 101).

Sendo assim, o responsável pela acção tem por “missão elaborar um caderno de encargos, onde finalidades e objectivos, temas e conteúdos estejam especificados e organizados de forma a permitir a programação da acção” (De Ketele *et al.* 1994: 39).

A partir da identificação dos objectivos pode fazer-se a definição das actividades ou tarefas a desenvolver para a concretização do projecto (Cardim, 2009: 101).

Para a determinação dos objectivos da acção de formação, tem que se assegurar que os objectivos formulados estão de acordo com as finalidades e, quando necessário, proceder-se-á a ajustamentos indispensáveis (De Ketele *et al.* 1994: 41).

A partir do conhecimento que tem dos objectivos finais, por um lado, e dos saberes prévios dos potenciais participantes, por outro, o coordenador pedagógico determinará, de forma precisa e tecnicamente válida, os objectivos intermédios requeridos que permitirão a realização dos objectivos finais (De Ketele *et al.* 1994: 41).

O objectivo final deve ser predefinido e qualquer mudança durante o percurso deve ser ponderada de modo a não existirem desvios que possam comprometer o resultado final. A interpretação dinâmica dos factos, com instrumentos correctivos quando necessário, é parte importante e inteligente do ponto de vista do gestor do programa. Contudo, não são de admitir desvios do objectivo final previamente traçado no qual se centraram todas as expectativas – uma formação de conteúdo utilitário capaz de abrir novos caminhos à vida profissional do formando (Santos, 2008: 20).

O trabalho de planeamento para a elaboração de um programa de formação é crucial para garantir o seu sucesso. Aqui não pode haver precipitações que levem a decisões superficialmente fundamentadas em informações entretanto recolhidas. É necessário fazer a caracterização dos formados a quem se destina a formação:

Qual o seu nível etário? Qual a formação que possuem? Qual é a sua experiência profissional?

Este percurso formativo deverá ser definido a partir da formulação dos objectivos pretendidos, tendo em conta os recursos disponíveis, quer materiais quer humanos. É imperioso que se tenha o cuidado neste trabalho, pois o programa de formação tem que ser operacional, exequível, isto é, o programa de formação deve constituir um instrumento de trabalho a partir da qual os intervenientes – formadores e formandos possam agir (Santos, 2008: 20).

A formalização dos objectivos tem um papel importante porque clarifica as intenções e procedimentos da formação, serve de orientação para a acção não só dos formadores mas também dos formandos, direccionando os seus esforços, determinando a sua compreensão, promovendo a sua motivação e facilitando a sua aprendizagem. A declaração formal dos objectivos na formação favorece o entendimento de rigor necessário com que deve ser tratada a avaliação, minimizando a falta de clarificação das situações a avaliar (Santos, 2008: 20).

Depois de definidos os objectivos, deve-se agrupar a acção de formação por temas. A partir do conhecimento geral da acção e, sobretudo, dos objectivos finais e intermédios obrigatórios, o coordenador pedagógico decomporá o tema geral em subtemas possíveis (De Ketele *et al.* 1994: 41).

Estes subtemas possíveis, “constituem unidades significativas que permitirão ritmar e planificar a acção. Deverão ser suficientemente expressivos para os potenciais participantes e, ao mesmo tempo, precisos o bastante para atrair a atenção dos formadores susceptíveis de serem escolhidos para ministrar a acção” (De Ketele *et al.* 1994: 41). Assim:

“Os diferentes temas escolhidos permitirão, com a ajuda dos formadores, constituir uma lista bibliográfica susceptível de interessar os participantes e adequada aos seus níveis e preocupações. Orientarão, ainda, o trabalho de preparação dos formadores (documentos a produzir, estratégias de formação...)” (De Ketele *et al.* 1994: 42).

O coordenador pedagógico não pode (ou pelo menos não deve) preparar a lista dos conteúdos de formação. Trata-se, portanto, de um trabalho de preparação que deve ser solicitado aos formadores implicados e cujos frutos, deverão ser negociados (De Ketele *et al.* 1994: 42).

Sendo assim, De Ketele *et al.* (1994: 42) refere que,

“o coordenador pedagógico dedicará uma atenção especial aos conceitos utilizados pelos formadores. Os conceitos definidos de forma incompleta ou de modo diferente por formadores diferentes, podem instalar a dúvida no espírito dos participantes e, assim, prejudicar o cumprimento dos objectivos e até o clima em que se desenrola a acção”.

Segundo Cardim (2009: 101),

“na determinação das actividades pode ter-se em conta as alternativas possíveis, optando-se por aquela que corresponda melhor à utilização dos meios (maior eficiência) e uma maior viabilidade, ou seja, aos menores riscos face aos constrangimentos previsíveis. Os riscos podem ser ponderados através da análise dos constrangimentos, ou da acção de agentes externos não controlados pela gestão do projecto, mas necessárias ao seu sucesso”.

Das actividades faz-se uma listagem, tanto quanto possível sequencial, determinando prazos e elaborando o respectivo cronograma.

A definição e sistematização das actividades a realizar é uma questão delicada no desenvolvimento de qualquer projecto.

Segundo Cardim (2009: 107), “as formas de acção formativa são as diversas configurações, ou soluções organizativas, que se adoptam para desenvolver formação”. Para este autor, podemos considerar acções de formação:

"latu sensu, as actividades de carácter informativo, formativo ou mesmo educativo, desenvolvidas em ambiente especificamente formativo - educativo (na formação organizada pelas empresas em instalação formativa ou adequada ao trabalho de grupo), a benefício de um grupo de formandos, com orientação de um ou mais formadores, segundo um programa de trabalho/conteúdo predefinido e em função de certos objectivos propostos ao grupo".

O curso, ou acção de formação convencional, é a forma mais característica e mais generalizada de organização da transmissão de conhecimentos, a ponto de se confundirem os cursos com a formação. Mesmo no domínio das acções previamente organizadas, existem outras formas de se realizar a transmissão de conhecimentos que se adaptam bem aos conteúdos profissionais e técnicos, pelo que a identificação de curso com formação é redutora e deve ser evitada (Cardim, 2009: 108).

Segundo Cardim (2009: 108),

"na óptica, mais ligada da acção formativa das organizações poderemos considerar como curso uma forma de organização constituída por um conjunto de actividades formativas e informativas, planeadas e organizadas segundo um dado programa (corpo estruturado de conhecimentos ou conteúdos a ensinar através de certa metodologia). O curso corresponde a uma progressão pedagógica, normalmente escalonada por diversos períodos (horas, dias, semanas, etc.), de um grupo de formandos que recebe a informação e realiza actividades em conjunto, sob a orientação de formadores e, normalmente, na sua presença, apresentando estes o corpo de conhecimentos ou conteúdos e orientando a respectiva aprendizagem".

Cardim (2009: 108) salienta que há certos elementos do curso que constituem temas estruturantes, ou seja, essenciais para definir a sua realização, correspondendo assim a áreas a considerar na organização:

- O programa ou currículo;
- O plano de desenvolvimento do programa, podendo integrar cronograma e horários;
- Os formandos ou as especificações dos seus requisitos para ingresso na acção;
- Os formadores ou as especificações dos requisitos de recrutamento;
- Os recursos didácticos e outros, destinados ao suporte de realização da acção;
- As regras de funcionamento da acção, incluindo os diversos aspectos de disciplina de formandos e formadores, horários e presenças, afectação dos meios, avaliação, etc.

O que importa, numa óptica de qualidade pedagógica, não é a existência (formal) de regras e documentos, mas a execução de um conjunto de tarefas do qual depende uma melhor qualidade e eficácia do ensino. Podem identificar-se as actividades a realizar para aprofundar a qualidade das acções e não, apenas, o seu controlo administrativo (Cardim, 2009: 108).

Nos cursos, o cumprimento de horários e a assiduidade são importantes porque constituem a forma de estabelecer uma regularidade de frequência e simultaneidade de presenças no trabalho formativo.

Sendo assim, a

“organização de horários compatíveis com a presença dos trabalhadores ocupados profissionalmente é uma questão essencial. Entre as diversas formas de estabelecimento de horários mais acessíveis, para além da adopção de curtas durações e dos períodos do ano de menor intensidade de trabalho e intensificação do ensino, utilizam-se horários parciais (algumas horas por dia durante alguns dias), o período pós-laboral e os sábados” (Cardim, 2009:109).

Os cursos podem ser estruturados ou organizados segundo diferentes critérios:

Quanto à articulação dos períodos e componentes lectivas:

- Linear: Adoptando uma sequência lectiva sem descontinuidades de execução, de tal forma que a acção é encerrada na sua última sessão

- Faseada ou em árvore: Adoptando conteúdos diversificados em mais do que um momento, normalmente:

- 1ª Fase – Acção de base: constituída pela formação mais genérica e essencial da profissão ou grupo de profissões (acção de base, geral ou tronco comum) a que se segue uma fase posterior;

- 2ª Fase – Especialização: constituída pelo aprofundamento de um campo técnico específico de um dado subgrupo de profissões ou pela adaptação realizada à configuração assumida por uma dada profissão numa dada organização.

Quando se trata de formação para ingresso numa dada profissão, a especialização pode ser promovida já no posto de trabalho, aquando da integração do formando. Pode ser feita:

- Em sanduíche ou alternância: alternam o conteúdo leccionado em sala com o estágio ou posto de trabalho, visando assim obter, através da organização da acção, a integração entre a prática e a teoria.

- Em cascata: é especialmente útil quando se pretende multiplicar conhecimentos, ou informação, de forma sistemática e muito alargada, utilizando um processo formativo.

Quanto à articulação do conteúdo:

- Bloco: o conteúdo de cada matéria que integra a acção é leccionado continuamente, em sequências de temas ou unidades didácticas, até à respectiva conclusão, a que se sucede outra e assim

sucessivamente. Esta forma de articulação, ou ordenamento do conteúdo (e da sua leccionação), é característica da formação profissional. Apresenta facilidades de organização em períodos curtos (dias ou semanas) mas contínuos (1 dia, 2 dias, etc.). Aqui a dificuldade de aprendizagem é maior porque este ordenamento das matérias é mais intenso e mais saturante, pela continuidade. Também não facilita o estudo posterior e, como tal, exige um ensino mais prático, mais activo e mais dificilmente avaliado.

– Disciplinar: o conteúdo é leccionado em sequência diária de unidades didácticas ou disciplinas leccionadas em aulas, normalmente de 2 horas. A organização tem uma base semanal, repetida durante um período que pode alcançar várias semanas. Esta forma de articulação do conteúdo é característica do ensino, ou dos cursos nele integrados, e é adequada às acções de duração mais longa. Esta forma de organização facilita o estudo posterior às aulas e, portanto, um maior aprofundamento dos assuntos e a respectiva avaliação de conhecimentos realizada por métodos convencionais.

De seguida, apresentamos uma lista referente à gestão de um plano de formação, segundo o autor Cardim (2009: 105). Esta lista pareceu-nos bastante pertinente uma vez que sintetiza os vários passos de gestão de uma acção de formação, que será o nosso objecto de estudo depois deste enquadramento conceptual sobre o tema.

Configuração ou preparação da acção, evento ou produto:

- Definição da intervenção – título e sua caracterização;
- Estabelecimento de datas, locais, horários e marcação de instalações;
- Definição do público – alvo, participantes e formadores;
- Estabelecimento do conteúdo: programa ou currículo e sua segmentação em unidades;
- Articulação do conteúdo das diversas intervenções;
- Estabelecimento das actividades dos formadores/formandos e de utilização de recursos;
- Elaboração do plano de promoção / divulgação;
- Elaboração do orçamento;
- Aprovação da acção e do orçamento;
- Informação dos parceiros do projecto.

Concepção e montagem da estrutura de execução da acção, evento ou produto (ou estrutura do plano):

- Concepção da estrutura de gestão do projecto (gestor de projecto, secretariado executivo, etc.);

- Montagem da estrutura de gestão do projecto ou organização dos serviços de apoio, quando não exista estrutura;
- Mobilização de instalações para serviço do projecto;
- Mobilização de equipamento para serviço do projecto;
- Financiamento do projecto;
- Informação dos parceiros do projecto.

Execução da acção, evento ou produto, alvo do plano:

- Determinação da data de início ou execução da acção, evento ou produto (ou de necessidade de sua concretização);
- Determinação das actividades a desenvolver para execução do projecto;
- Aplicação experimental ou teste da acção (quando se trata de uma acção a repetir);
- Recrutamento do pessoal para trabalho na acção (técnico, secretariado, apoio, etc.);
- Estabelecimento dos procedimentos administrativos e informação e treino do pessoal respectivo;
- Preparação e formação dos formadores;
- Mobilização de instalações para serviço da acção, incluindo salas para apoio do secretariado das sessões;
- Mobilização de equipamento para serviço da acção;
- Orientação e coordenação das intervenções na acção (planeamento da acção dos formadores e de outras actividades);
- Promoção da acção (produção dos meios de divulgação e acções promocionais);
- Recepção de inscrições, selecção de participantes e sua listagem;
- Cobrança de inscrições;
- Pagamentos de serviços e a fornecedores;
- Recepção de participantes e recepção de formadores;
- Pesquisa de documentação e informação para apoio a formadores e à acção;
- Produção e reprodução de documentação;
- Secretariado das sessões, logística e aprovisionamento;
- Arranjo e disposição de instalações e equipamento;
- Trabalhos de aplicação das matérias leccionadas planeados previamente;
- Avaliação da aprendizagem (avaliação pedagógica dos formandos);
- Produção e disponibilização de recursos didácticos;

- Acompanhamento da acção formativa;
- Estabelecimento de continuidade da acção (projectos pós-curso, conclusões, etc.);
- Informação dos parceiros do projecto.

Encerramento da acção, evento ou produto:

- Avaliação da acção;
- Proposta de continuidade das actividades;
- Produção de documentação e informação para participantes e parceiros do projecto;
- Encerramento da acção (material administrativo e contabilístico);
- Encerramento do projecto (material administrativo e contabilístico);
- Informação dos parceiros do projecto.

(Cardim, 2009: 106).

2.4 A Avaliação do Plano de Formação

A avaliação, independentemente da sua qualidade, está sempre presente em qualquer acção de formação. Uma ausência objectiva de avaliação dá uma margem grande aos boatos que têm origem nos juízos de valor evocados pelos actores da formação. Assim, o que falta, não são opiniões mais ou menos implícitas sobre a avaliação das acções, mas sim a existência de um processo explícito que vise alimentar a gestão da formação com informações factuais objectivas (Meignant, 1999).

Da mesma forma que existe uma grande diversidade de definições de avaliação também existe um grande número de modelos e técnicas que são utilizados pelos avaliadores (Barbier, 1985; Salgado, 1997). A adopção de um modelo ou de uma prática específica depende, em grande medida, das características do programa que se quer medir, do formador, dos objectivos que a avaliação se propõe a responder, das expectativas e do suporte institucional dos interessados, e da responsabilidade dos recursos disponibilizados para o efeito. (Lopes e Picado, 2010: 63).

Segundo J. Igalens (2001: 137), a avaliação, apesar de ser encarada como fase crucial da formação, apresenta um paradoxo, pois “existe uma relação inversa entre a intensidade e a qualidade das práticas de avaliação”.

Lopes e Picado (2010: 63) referem também que,

“a atenção dada à avaliação deixa muito a desejar, avaliando muito poucas vezes aquilo que poderia ser útil e muitas vezes aquilo que não é, assistindo-se a um aumento em termos quantitativos das práticas de avaliação, não

sendo acompanhada devidamente em termos qualitativos, pois os objectivos a que se propõe nem sempre são cumpridos”.

O conceito de qualidade associado à avaliação da formação tem sofrido evoluções (Bento e Salgado, 2001 cit. por Lopes e Picado). Estes autores referem que num primeiro momento, as experiências formativas eram avaliadas no momento da sua conclusão, procurando conhecer ainda o grau de satisfação quanto ao produto adquirido; numa segunda fase, o controlo da qualidade passou a ser importante, havendo uma atenção especial à forma como o processo pedagógico decorria, exigindo, para isso, o acompanhamento de um responsável pela formação ao longo de todo o percurso; numa terceira fase, à qualidade do processo e do serviço prestado junta-se a necessidade de analisar no terreno a qualidade desse produto, relacionando-se os resultados obtidos com os referenciais fixados, estabelecendo, se necessário, possíveis reajustamentos.

Lopes e Picado (2010: 64) referem que “actualmente existe a preocupação de gerir o processo de produção da qualidade mobilizando clientes, produtores, e actores da formação, de modo a obter uma maior garantia do produto final”.

Apesar da evolução ao nível do discurso, a qualidade da avaliação da formação parece não ter evoluído ao mesmo ritmo, situando-se ainda hoje, no primeiro patamar, ou seja, a avaliação que é feita, baseia-se na opinião, a quente, dos formandos, acerca do programa de formação que acabaram de frequentar.

Sendo assim, Reto e Nunes (1992) defendem que,

“Devemos passar de uma avaliação que se sustenta na «metáfora escolar» para uma metáfora que se sustenta na «metáfora da qualidade», um modelo que, mais que permitir determinar o grau em que os conhecimentos transmitidos foram apreendidos pelos formandos, consiga avaliar a medida em que um determinado problema, verdadeiro objecto da formação nas empresas, foi solucionado”.

Nesse sentido, os autores defendem que o desenho e a avaliação da formação deverão ser pensados a partir da metáfora da qualidade total que permita:

- A concepção do produto formação em conformidade com as necessidades de formação, resultado de uma inventariação exaustiva;
- A definição rigorosa de um caderno de encargos;
- A elaboração de um contrato onde sejam patentes as obrigações, quer de clientes, quer de fornecedores da formação.

Assim, o problema da avaliação desloca-se do controle sobre a acção pedagógica para a avaliação da qualidade da sua concepção.

Segundo Cardim (2009: 141) a avaliação da formação é apontada comumente como essencial para haver uma noção exacta da valia da acção realizada.

A Avaliação da formação pode ser definida como “a apreciação da qualidade ou do grau de eficácia de um processo de formação” (PRONACI, 2002: 3). Por outras palavras, a avaliação resulta de uma reflexão sobre todos os momentos e factores que intervêm na formação, a fim de determinar quais podem ser, estão a ser ou foram, os resultados da mesma.

Esta, como qualquer outra definição, não esgota as possibilidades de sentido que a avaliação de uma acção de formação pode encerrar. Uma intervenção com carácter formativo, ao assumir e colocar em prática diversos itinerários/formatos, pode originar actividades de avaliação específicas e directamente relacionadas com uma dada vertente formativa em particular.

Valoriza-se cada vez mais a avaliação nas práticas de formação. E isto compreende-se à luz de três elementos novos: as empresas e outras organizações não vêem a formação como uma mera obrigação ou inevitabilidade, antes a consideram como uma estratégia de gestão e inovação; aos responsáveis pela formação ou pela execução dos planos de formação exige-se agora o conhecimento dos resultados dos investimentos realizados em formação e por último a formação permanente, ao longo da vida, requer uma avaliação de cada etapa da formação que desenvolve (PRONACI, 2002: 2).

Sendo um investimento, é preciso, desde início, prever os seus resultados. Assim, a avaliação vai fazendo parte integrante dos próprios planos de formação, constituindo, à medida que estes vão sendo executados, uma preciosa fonte de informação para a gestão das pessoas, ao serviço das organizações e dos seus projectos (PRONACI, 2002: 2).

“Avaliar a formação não é contudo, uma tarefa fácil. Fácil e usual é reproduzir os modelos de avaliação escolar e aplicá-los à avaliação da formação contínua nas organizações. E esta é uma tendência que importa combater, evoluindo para uma avaliação mais completa e complexa do impacto da formação tanto nas pessoas e no seu desempenho como nas equipas de trabalho e na evolução da organização” (PRONACI, 2002: 2).

As possibilidades de definição do que é a avaliação da formação podem, desde logo, estar também aliadas a práticas de avaliação realizadas tendo em conta tanto o momento da avaliação como o processo de avaliação.

A análise da conformidade do planeado, ou dos objectivos predefinidos com o realizado, contempla a última fase do processo, é a fase do controlo. É assim “na teoria da gestão, assumindo que qualquer processo projectado racionalmente tem uma fase de análise da sua concretização”, embora “no domínio específico da formação e do ensino adopta-se geralmente a expressão «avaliação»”

(Cardim, 2009: 141). Esta constitui um processo de recolha de informação permitindo estabelecer um juízo de valor sobre uma dada intervenção formativa, tendo em vista a sua correcção.

Neste sentido, a avaliação da formação quanto ao momento, dentro deste universo de possibilidades de definição, pode compreender os seguintes tipos de formação (PRONACI, 2002: 3-5):

– Avaliação Inicial ou Diagnóstica: É feita no início da formação e serve quer para orientar os formandos quer para verificar o nível de conhecimentos face ao tema a desenvolver e o seu posicionamento perante ele. Este tipo de avaliação é de grande importância, de modo particular, quando, previamente à actividade formativa, não foi traçado um perfil de entrada dos formandos.

Cardim (2009: 148) também refere que a avaliação diagnóstica verifica nos formandos o domínio de conhecimentos, aptidões ou capacidades necessárias à aprendizagem a realizar posteriormente. Constitui, normalmente, uma análise prévia à formação, ou verificação anterior à acção formativa dos pré-requisitos, permitindo identificar o nível de conhecimentos dos participantes. Segundo a Terminologia de Formação Profissional da Comissão Interministerial para o Emprego (2001: 17) a avaliação Diagnóstica é entendida como um: “processo de aferição das competências adquiridas pelos formandos, por via da experiência ou da formação, realizado no início da acção de formação, tendo como finalidade o ajustamento do programa de formação”.

– Avaliação Formativa ou Contínua: É feita ao longo da formação e serve para o formando identificar as suas dificuldades e verificar de que modo está a atingir os seus objectivos. Tem uma finalidade de regulação da aprendizagem e da acção do formador, isto é, permite avaliar o grau de envolvimento e interesse dos formandos pela actividade formativa e o seu progresso em termos de aprendizagem (PRONACI, 2002: 3)

Verifica o decurso da aprendizagem e produz medidas correctivas a introduzir, se for caso disso. Visa assim a retroalimentação do processo formativo, durante o seu decurso. Consiste num momento de avaliação intermédia, quando a formação ainda não foi concluída, permitindo a introdução de alterações que melhorem a aprendizagem (Cardim, 2009: 148). Segundo a Terminologia de Formação Profissional da Comissão Interministerial para o Emprego (2001: 17) avaliação formativa é entendida como uma:

“Modalidade de avaliação das aprendizagens, de carácter essencialmente correctivo, que se processa através da realização de testes, provas e trabalhos, entre outros, pela qual é medido o desempenho do formando face aos objectivos pedagógicos previamente definidos, visando a reorientação quer do processo de aprendizagem do formando, quer do processo formativo. Esta modalidade pode ser efectuada pelo próprio formando, em regime de autoavaliação, ou pelo formador”.

– Avaliação Sumativa ou Final: É feita no final da formação, procurando verificar o que foi aprendido, bem como apurar a qualidade da relação pedagógica. É globalizante e avalia o resultado final da formação, podendo servir para certificar (PRONACI, 2002: 3)

Procede a um balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final da acção formativa, de um módulo ou unidade de formação. Assenta numa prova classificada pelo formador, exame ou teste de conhecimentos. Quando está em causa a aquisição, ou o reforço, de capacidades profissionais, neste nível de avaliação a metodologia pode assentar na análise de simulações ou num trabalho prático (Cardim, 2009: 148). Segundo a Terminologia de Formação Profissional da Comissão Interministerial para o Emprego (2001: 17) a avaliação sumativa é entendida como uma:

“Modalidade de avaliação das aprendizagens, de carácter classificativo e certificativo, que se processa através da realização de testes, provas e trabalhos, entre outros, pela qual é medido o desempenho do formando face aos objectivos pedagógicos previamente definidos, visando aferir o respectivo grau de aprendizagem”.

– Avaliação Prognóstica: É efectuada algum tempo após o final da formação. Serve para estabelecer uma previsão sobre os resultados ou sobre o comportamento posterior das pessoas avaliadas. Por outras palavras, serve para saber em que medida a actividade formativa irá contribuir para alterar qualitativamente as suas competências profissionais a nível de conhecimentos, aptidões e atitudes.

– Avaliação de Impacto: Esta avaliação tem como principal objectivo apurar o impacto da aprendizagem na valorização humana e técnico-profissional dos formandos na organização. Este tipo de avaliação procura responder às seguintes perguntas: Os formandos mudaram mesmo? E a empresa ou organização? Também mudou?

A avaliação da formação quanto ao processo pode, por seu turno, compreender os seguintes tipos de formação:

– Avaliação Normativa: Este procedimento consiste em submeter um grupo de formandos ao mesmo teste. Os formandos são escalonados pelo valor obtido no teste e colocados por ordem decrescente (ou crescente). Esta avaliação consiste em estabelecer uma classificação das pessoas, na base de uma medida ou de uma observação.

– Avaliação Criterial: Pretende-se verificar os conhecimentos alcançados pelos formandos, em função de um critério, que são os objectivos ou comportamentos que têm que adquirir. Este critério é absoluto e não depende dos outros formandos.

A definição de avaliação é confundida com outras definições vizinhas e que também encerram práticas de avaliação. Neste sentido, é útil referenciar aqui as definições de avaliação do nível de

formação, de avaliação de competências e também as definições, pelo menos duas, do âmbito da avaliação e certificação (PRONACI, 2002: 4).

A avaliação do nível de formação pode ser entendida como a apreciação dos conhecimentos obtidos num curso ou programa de formação, podendo exigir uma prova de conhecimentos ou um exame final.

A avaliação de competências tem vindo a ganhar uma importância crescente, dado que muitas vezes não existe uma correspondência necessária entre a aquisição de saberes e a capacidade para os mobilizar ou aplicar no contexto de trabalho. De facto, deter um saber não confere a capacidade de o usar nos vários contextos laborais e de vida. Por outro lado, a crescente desvalorização dos certificados escolares tem originado, por parte das entidades empregadoras, a procura de colaboradores que apresentam um leque de competências, para além das tradicionais credenciais escolares.

Cada vez mais os processos de avaliação podem ter como intuito a certificação. Neste sentido, podemos falar de certificação da formação profissional ou de certificação profissional.

A certificação da formação profissional é o reconhecimento oficial do saber ou do saber - fazer adquiridos em acções de formação, tendo em conta a natureza das acções. Esta certificação pode ter em conta o reconhecimento de formações e a correspondência de qualificações no âmbito da União Europeia.

A certificação profissional consiste no reconhecimento e na comprovação da formação, da experiência adquirida ou das qualificações profissionais, bem como a verificação de outras condições requeridas para o exercício de uma dada actividade profissional. É um processo mediante o qual é reconhecido oficialmente o nível de qualificação, o saber e o saber – fazer e é emitido um certificado. Contudo, “É crescente o número de pessoas que alcança um emprego e que acede à formação, ao longo da vida, sem que haja lugar seja à verificação das certificações seja à emissão de certificações da formação” (PRONACI, 2002: 5).

Segundo Cardim (2009: 141), apesar da avaliação não parecer uma acção essencial do trabalho formativo, ela pode permitir uma visão crítica do trabalho efectuado e se for realizada em condições técnicas adequadas permite conhecer melhor os resultados do trabalho formativo tornando possível melhorar a sua qualidade e adequação à realidade que deve servir.

Apesar de subsistirem dúvidas sobre qual a melhor forma de proceder ou quais as melhores práticas a adoptar na avaliação da formação, todos os actores, directa ou indirectamente relacionados com a formação, demonstram interesse em conhecer os resultados, os impactos e o valor acrescentado da formação em que estão envolvidos e, para a qual, cada um à sua maneira contribuem. Com posicionamentos diferentes, ou não, todos os intervenientes na formação reveriam e melhorariam a sua

actuação, a vários níveis, se pudessem contar com uma informação e avaliação credível sobre a formação realizada (PRONACI, 2002: 6).

Muitos responsáveis e dirigentes querem saber os resultados que as suas empresas obtêm com as acções que realizam e promovem, tal como os formadores e gestores de formação querem saber qual o impacto que os seus programas têm nos indivíduos e nas empresas, e por outro lado, os formandos e as suas chefias querem saber que tipo de valor acrescentado se pode esperar do tempo que passam fora do local de trabalho para participar em acções de formação. Estas questões fornecem o mote para estabelecer e articular vontades em conhecer e acompanhar, por via de práticas de avaliação, todas as fases de um programa de avaliação (PRONACI, 2002: 6).

“Com as devidas adaptações ao contexto específico, actual e desejável de cada empresa, podemos definir que um programa de formação que é bem sucedido quando os participantes certos (selecção) desenvolvem os conhecimentos, os comportamentos e as atitudes esperadas, através de processos de aprendizagem fomentados por métodos, meios e formadores adequados, no momento e local certo, de forma a satisfazer as necessidades do indivíduo e da organização em que se insere” (PRONACI, 2002: 6).

A avaliação da formação ao ser feita “a quente” apenas consegue medir as percepções imediatas dos formandos/formadores, o que tem conduzido, a uma avaliação positiva dos efeitos da formação, sempre que se verifica uma conjunção adequada de um correcto diagnóstico das necessidades dos formandos, ajustamento dos conteúdos programáticos e competência técnica dos formadores (PRONACI – avaliação do impacto do programa PRONACI).

Segundo Cardim (2009: 142), a identificação das alterações geradas pela formação implica dificuldades técnicas e metodológicas sensíveis, uma vez que os resultados das aprendizagens são fortemente condicionados pela lógica da gestão das organizações, onde a transformação do aperfeiçoamento profissional é condicionada pelo próprio clima e pela organização da entidade onde o formando trabalha.

Este facto ajuda a compreender a dificuldade de análise da aplicação das aquisições realizadas na formação ao posto de trabalho e revela a subjectividade da avaliação do aperfeiçoamento, uma vez que podem existir aprendizagens significativas e operacionalizáveis não concretizadas no trabalho por causas que excedem a responsabilidade dos formandos e a qualidade da formação (Cardim, 2009: 142).

Veja-se que

”Os processos de avaliação são correntemente desviados para uma recolha de informação «micro» em quantidade. Ou seja, tenta-se superar as dificuldades objectivas existentes pela multiplicação das questões analisadas, o que não afasta as dúvidas sobre o rigor e adequação da avaliação à realidade” (Cardim, 2009: 143).

A literatura técnica identifica tradicionalmente alguns níveis de avaliação, evidenciando algum consenso em torno de quatro patamares de abordagem da avaliação ou conteúdos essenciais:

- Concepção do programa (currículo) e a sua adequação aos objectivos postos pela organização;
- Condições de implementação da acção e adesão/satisfação dos participantes às condições de execução (como deve ser aprendido);
- Acção pedagógica focada na aplicação;
- Avaliação da transferência para situações de trabalho;
- Avaliação do Impacto ou dos efeitos globais da formação.

Deve, então, considerar-se que a avaliação da formação constitui um trabalho complexo que deve considerar múltiplos aspectos, sendo a resultante final necessariamente consequência de análises mais abrangentes e integradas (Cardim, 2009: 153).

Cardim (2009: 154) elaborou um quadro de controlo e avaliação do processo e resultados formativos (Tabela 4), que trata de predefinir objectivos operatórios que constituem capacidades observáveis.

CONTROLO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO E RESULTADOS FORMATIVOS

CONTROLO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO E RESULTADOS FORMATIVOS			
Fase do Processo Formativo	Objecto de Avaliação	Eficácia	Eficiência
Concepção/plano	Política de formação	Análise dos pressupostos e da sua adaptação ao contexto organizativo	Custo da política de formação face ao aperfeiçoamento do desempenho e ao clima.
	Plano de formação	Aferição das actividades às políticas	Custo das actividades formativas desenvolvidas face à Q de formandos.
	Estrutura formativa	Funcionamento da estrutura face aos objectivos	Custo da estrutura sobre os resultados (objectivos, formandos, etc.)
Recursos/Organização	Formadores	Qualidade e Desempenho de formadores	Custo dos formadores face a alternativas
	Programas e recursos didácticos	Qualidade e adequação dos programas	Custo dos recursos por utilização
Desenvolvimento/Implementação	Execução das acções	Resultados acção por acção Benefícios indirectos no clima	Custo comparado das acções
	Condições de trabalho	Satisfação dos participantes	Custo das instalações e apoios a presença dos formandos
	Metodologias Pedagógicas	Adequação às necessidades dos públicos – alvo e objectivos	Custo dos recursos utilizados
	Mecanismos de acompanhamento e controlo	Coordenação pedagógica/acompanhamento	Custos da coordenação e do acompanhamento
	Formandos	Efectivo formando face aos objectivos	Custo por formador efectivo e comparado
	Aprendizagem realizada	Avaliação Pedagógica	Custo dos resultados alcançados e sua comparação com os grupos de controlo
	Transferência para situações de trabalho	Avaliação das alterações de desempenho e das aplicações	Custos por benefícios introduzidos no desempenho e aplicações
	Efeito global na organização	Benefícios indirectos no clima e outros resultados da acção formativa	Custos por benefícios indirectos
	Desenvolvimento social	Benefícios indirectos no clima	

Tabela 4 – Controlo e avaliação do processo e resultados formativos

A qualidade de qualquer processo de avaliação está intimamente ligada à qualidade de todo o processo formativo sendo, portanto, complementares. Sendo assim, repensar novas formas de avaliação

leva a que a própria ideia de formação seja reequacionada, pois são parte integrante do mesmo processo (Lopes e Picado, 2010: 65).

E é precisamente neste aspecto que Lopes e Picado (2010: 65) referem que “ a questão da avaliação poderá ser indicativa da lógica que está por trás da acção de formação: se uma lógica de investimento ou se uma lógica de despesa”.

Masingue (2001: 395) afirma: “Diz-me como praticas a avaliação e dir-te-ei qual é a tua política, não basta assim avaliar; interessa avaliar com qualidade, ou seja, avaliar de forma a garantir a própria qualidade da formação”.

Lopes e Picado (2010: 65) constataam que,

“A qualidade de avaliação será proporcional à qualidade dos objectivos que foram definidos a montante das acções de formação. Quando os objectivos são operacionais, a avaliação é realizável com relativa facilidade e a baixo custo, se não o forem, a avaliação tornar-se-á difícil e onerosa”.

Masingue (2001: 395) refere que o facto de a avaliação começar antes da formação é, dessa forma, um elemento de entrada de todo o processo formativo e não, como é usual verificar-se, um elemento estanque que “espera” que a acção de formação se realize para “entrar” em acção.

IV – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DO ESTÁGIO

1. Apresentação e fundamentação da metodologia de intervenção/investigação

1.1 Metodologia Qualitativa

A Metodologia escolhida e que melhor se enquadra no âmbito deste trabalho é a Metodologia Qualitativa.

Segundo R. Stake (2007: 54-55):

“a investigação qualitativa procura estabelecer uma compreensão empática com o leitor através da descrição, às vezes uma descrição densa, transmitindo ao leitor o que a própria experiência transmitiria [...]. Para estreitar a busca da compreensão, os investigadores qualitativos apreendem o que está a acontecer em episódios chave ou testemunhos, representam os acontecimentos com a sua própria interpretação directa e histórias [...]. A investigação qualitativa usa estas narrativas para otimizar a oportunidade de o leitor obter uma compreensão experiencial do caso”.

Segundo H. Carmo e M. Ferreira (1998: 179) a investigação qualitativa não é uniforme devido à existência de diferentes tradições teóricas e orientações metodológicas.

Estes autores apresentam-nos então uma enunciação das características dos métodos qualitativos:

Indutiva – Os investigadores tendem a analisar a informação de uma «forma indutiva». Desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados. Não procuram informação para verificar hipóteses. A teoria é desenvolvida de «baixo para cima», em vez de cima para baixo, tendo como base os dados que obtiveram e estão inter-relacionados.

Holística – Os investigadores têm em conta a «realidade global». Os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo, sendo estudado o passado e o presente dos sujeitos de investigação.

Naturalista – A fonte directa de dados são as situações consideradas «naturais». Os investigadores interagem também com os sujeitos de uma forma «natural» e, sobretudo, discreta. Tentam «misturar-se» com eles até compreenderem uma determinada situação, mas procuram minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação e tentam avaliá-los quando interpretam os dados que recolheram. Os investigadores são «sensíveis ao contexto» - os actos, as palavras e os gestos só podem ser compreendidos no seu contexto.

O “significado” tem uma grande importância – os investigadores procuram compreender os sujeitos a partir dos «quadros de referência» desses mesmos sujeitos. Tentam viver a realidade da mesma maneira que eles, demonstram empatia e identificam-se com eles para tentar compreender como encararam a realidade. Procuram compreender as perspectivas daqueles que estão a estudar, de todos na sua globalidade e não apenas alguns. O investigador deve abandonar, deixar de lado as suas próprias perspectivas e convicções.

Os métodos qualitativos são «humanísticos», quando os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa tentam conhecê-los como pessoas e experimentam o que eles experimentam na sua vida diária (não reduzem a palavra e os actos a equações estatísticas) (Carmo e Ferreira, 1998: 180).

Os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem. Em investigação qualitativa o “plano de investigação é flexível” (Carmo e Ferreira, 1998: 180).

A investigação qualitativa é “descritiva”. A descrição deve ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações vídeo. Os investigadores analisam as notas tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, respeitando, tanto quanto possível, a forma segundo a qual foram registados ou transcritos (Carmo e Ferreira, 1998: 181).

O investigador é o “instrumento” de recolha de dados, a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência. A questão da objectividade do investigador constitui o principal problema da investigação qualitativa. Dá-se uma grande importância à validade do trabalho realizado. Neste tipo de investigação tenta-se que os dados recolhidos estejam de acordo com o que os indivíduos dizem e fazem (Carmo e Ferreira, 1998: 181).

“A preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan e Bicklen, 1994: 52).

As técnicas mais utilizadas em investigação qualitativa são a observação participante, a entrevista em profundidade e a análise documental (Carmo e Ferreira, 1998: 181).

1.2 O Estudo de Caso

Neste trabalho, o paradigma da metodologia qualitativa será suportado pelo Estudo de Caso, nomeadamente o Estudo de Caso de Observação.

Segundo R. Stake (1995: 12):

“espera-se que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único [...]. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes”.

Yin (1988) define um estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas fontes de dados.

De acordo com este autor esta definição permite distinguir o estudo de caso de outras investigações: experimental, que deliberadamente separa o fenómeno do seu contexto; histórica, que estuda acontecimentos passados; e descritiva, onde se procura estudar o fenómeno e o contexto, mas em que o estudo do contexto é extremamente limitado.

Yin (1988) põe também em evidência que o estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê”; o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos e o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto.

Além destes estudos de caso cujo objectivo é a explicação de fenómenos, Yin (1988) refere a existência de estudos de caso exploratórios e descritivos.

Em estudo de caso pode estudar-se um caso único ou casos múltiplos e os dados recolhidos podem ser de natureza qualitativa, quantitativa ou ambas (Carmo e Ferreira, 1998: 216).

Em estudo de caso utilizam-se diferentes técnicas de recolha de dados tais como: a observação, a entrevista, análise documental e o questionário.

“Uma rigorosa análise de dados é fundamental em qualquer investigação e no caso de um estudo de caso qualitativo o investigador deverá proceder à análise dos dados à medida que procede à sua recolha. O produto final é uma descrição «rica» e rigorosa do caso que constitui o objecto de estudo” (H. Carmo e M. Ferreira, 1998: 218).

E, Stake (2007), dá como exemplo que “uma folha ou até um simples palito têm complexidades únicas, mas raramente nos daremos ao trabalho de os submeter a um estudo de caso”. Contudo há

estudos de caso de interesse. Os casos de interesse em Educação e no Serviço Social são as pessoas e os programas.

Pois, segundo Stake (2007: 12 – 13):

“Cada caso é, em muitos aspectos semelhante de muitas formas a outras pessoas e programas de muitas maneiras e único em muitos aspectos [...]. O interesse é tanto pela sua singularidade como pelas suas semelhanças [...]. O caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento [...]. O caso é um sistema integrado. As partes não têm de estar a funcionar bem, os objectivos podem ser irracionais, mas continua a ser um sistema [...]. Assim sendo, as pessoas e os programas são claramente casos em perspectiva [...]. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz”.

Tal como R. Bogdan e S. Biklen (1994: 92) afirmam:

“Neste tipo de estudos, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização”.

O nosso estudo de caso recai, essencialmente, sobre a análise de uma acção de formação intitulada de “Designers da Formação”, onde analisamos todos os processos inerentes à mesma e a forma como esta acção é encaminhada e finalizada. Fá-lo-emos na linguagem da empresa onde o mesmo será desenvolvido e contemplará a auscultação das pessoas responsáveis pela organização e gestão da formação.

2. Técnicas de recolha de dados

2.1 Análise Documental/ Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa documental:

“visa seleccionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis (*scripto, áudio, vídeo e informo*) com vista a dela extrair algum sentido. Por outro lado tem por objectivo executar essas mesmas operações relativamente a fontes indirectas” (Carmo e Ferreira, 1998: 59).

Segundo Carmo e Ferreira (1998: 59) deduz-se que um processo de investigação é algo de semelhante a uma corrida de estafetas: para atingir os seus objectivos, o investigador necessita de recolher testemunho de todo um trabalho anterior introduzir-lhe um valor acrescentado e passar esse

testemunho à comunidade científica a fim de que outros possam voltar a desempenhar o mesmo papel no futuro.

Sendo assim, a pesquisa documental assume-se, segundo os mesmos autores (1998: 59):

“como «a passagem do testemunho», do que investigaram antes no mesmo terreno e que passa para as nossas mãos. Estudar o que se tem produzido na mesma área é, não uma afirmação de erudição académica ou de algum pedantismo intelectual, mas um acto de gestão de informação, indispensável a quem queira introduzir algum valor acrescentado à produção científica existente sem correr o risco de estudar o que já está estudado tomando como original o que já outros descobriram”.

Para a realização do nosso trabalho de investigação foi fundamental o recurso à análise documental. Em primeiro lugar porque a nossa intervenção não podia surgir desligada de uma fundamentação teórica capaz de suportar a sua realização, estando assim inerente a todo o trabalho/investigação uma pesquisa e análise bibliográfica, que em muito ajudou a esclarecer dúvidas e a (re) definir caminhos. Salientamos que tivemos o cuidado de pesquisar a bibliografia mais recente sobre o tema “a gestão da formação” (Lopes e Picado, 2010; Cardim, 2009; Santos, 2008).

Em segundo lugar, porque inerente à maior parte das actividades esteve sempre presente a necessidade de uma pesquisa documental, quer de documentos escritos (catálogo de formação 2010 e 2011, panfletos publicitários sobre diversas formações, o manual de formação PME (pequenas e médias empresas), e todos os instrumentos que fazem parte dos dossiers técnico-pedagógicos de formação (ficha de produto, caderno de encargos, recursos técnico – pedagógicos, inquéritos de avaliação da satisfação da formação, entre outros), quer de outros registos necessários à nossa investigação que sustentassem e enriquecessem as diversas actividades realizadas ao longo deste estágio.

2.2 Observação Participante

A observação participante tem vindo a ser cada vez mais usada, quer como ferramenta exploratória quer como técnica principal de recolha de dados, quer ainda como instrumento auxiliar de pesquisas de natureza quantitativa (Carmo e Ferreira, 1998: 108).

R. Bogdan e S. Taylor (1975) definiram a observação participante como uma investigação que se caracteriza por um período de interacções sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática.

Para G. Lapassade (2001) a expressão “observação participante” tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo da investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até ao momento em que o abandona, depois de uma estadia longa. Enquanto presentes, os observadores imergirão pessoalmente na vida dos locais, partilhando as suas experiências.

Muitos dos problemas de pesquisa não podem ser tratados adequadamente por método nenhum excepto pela observação participante. Se, por exemplo, queremos conhecer como funciona o tribunal local, não podemos simplesmente disfarçarmo-nos e sentarmo-nos sem sermos notados, o juiz iria certamente estranhar a presença e teríamos que nos explicar.

Cada vez mais os investigadores das ciências sociais vêm a aprender a descobrir o quão poderoso é o método da observação participante em todas as etapas do processo de investigação. Numa obra já clássica, R. Bogdan e S. Taylor (1975) mostram como a observação participante se afirma como uma técnica de investigação com a qual o investigador mantém, durante um período de tempo considerável, um conjunto de interações sociais intensas com os sujeitos, no seu próprio contexto de trabalho/intervenção, mergulhando o investigador, pessoalmente, na vida das pessoas e na sua cultura organizacional de modo a poder partilhar as suas experiências, sem nunca, obviamente deixar de parte a sua própria cultura. Neste processo, os dados que o investigador recolhe são constantemente sistematizados.

Como diz R. Iturra (1986: 149) com a observação participante: “O investigador passa a ser membro do grupo, conhecedor das técnicas, informado dos rituais, percebendo as acções e as categorias construídas durante anos”.

A observação participante foi uma das técnicas mais ricas que utilizamos, pois todo o contacto que tivemos com os diversos colaboradores da AEP fizeram descortinar várias práticas dos técnicos/consultores de formação, mostrando o que de melhor se faz, mas também o contrário, o que de outra forma não seria descortinado.

2.3 Conversas Informais

As conversas Informais são muito importantes, pois podemos adquirir informações que de outra forma seriam impossíveis de recolher. Estas conversas podem ocorrer em contexto formal e não formal.

Em contextos informais, por vezes, as pessoas sentem-se mais desinibidas e fazem comentários acerca de certos assuntos que de outra forma não fariam.

Das conversas informais salientamos os momentos em que estas normalmente ocorriam como as horas de almoço, os intervalos diários e os acontecimentos que iam surgindo ao longo do ano e

incentivavam a discussão, os comentários e as dúvidas. Estas conversas serviram também para desabafos e comentários acerca de tudo o que se passava dentro e fora do mundo profissional e muitas vezes, também, pessoal.

2.4 Entrevistas semi – estruturadas

“A entrevista é uma conversa conduzida com determinado objectivo. Como tal, é um exercício que obedece a uma certa disciplina, deve manter um determinado ritmo e deve atingir os fins que se propõe” (P. Câmara, P. Guerra e J. Rodrigues, 1997: 130).

No âmbito das Metodologias de Investigação em Educação, tem-se vindo a apontar os princípios subjacentes à entrevista semi-estruturada:

“As características da entrevista semi-estruturada apontam para uma conversação focada em determinados assuntos, do que para um contexto de entrevista formal baseando-se num guião de entrevista adaptável e não rígido ou pré-determinado. Normalmente, inicia-se com tópicos gerais, seguidos de perguntas utilizando "O quê?", "Porquê?", "Quando?", "Como?" e "Quem", devendo deixar-se que a conversação decorra de modo fluido”.

“Apesar de o entrevistador ter as perguntas previamente preparadas, a maioria das mesmas geram-se à medida que a entrevista decorre, permitindo ao entrevistador e ao entrevistado a flexibilidade para aprofundar ou confirmar, se necessário. É uma entrevista que pode ser planeada ou acontecer espontaneamente, podendo permitir a recolha de muitos e importantes dados geradores de informação quantitativa e qualitativa”.

“De acordo com o Interviewing in qualitative research, a ideia de um guião para a entrevista semi-estruturada é muito menos específica que a noção associada ao planeamento duma entrevista estruturada”¹

À semelhança da análise documental, também a realização das entrevistas semi – estruturadas assumiu uma importância fulcral no desenvolvimento deste estágio. Já aquando da definição do plano de actividades do estágio, esteve sempre presente a convicção de que não é suficiente realizar uma pesquisa documental e a sua análise para que se conheçam os contextos, é fundamental um contacto directo com aqueles com quem se visa trabalhar (no caso específico desta entrevista semi – estruturada o técnico/consultor de formação – apêndice 1), pois é este o informante chave do processo.

3. Técnica de Análise de dados

3.1 Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo, segundo L. Bardin (1977: 25), tem uma função heurística através da qual se “enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta” e uma outra função, a

¹ (<http://rfmcemmie09.blogs.sapo.pt/6304.html>).

de administração da prova na qual: “Hipóteses sobre a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de directrizes apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação”.

Assim, a análise de conteúdo é:

“uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (Berelson, 1971, cit. por Bardin, 1977: 31).

Para a análise de conteúdo ser realizada, numa primeira fase, deve fazer-se uma descrição e, numa última, uma interpretação. O procedimento entre estas duas fases denomina-se inferência e deve responder a dois tipos de questões: “o que conduziu a determinado enunciado? Quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar? [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1977: 34).

A análise de conteúdo compreende no seu percurso um certo número de etapas, como refere Bardin (1977), a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Carmo e Ferreira, 1998: 253).

Na fase de pré-análise o investigador deverá proceder à escolha dos documentos que vão ser sujeitos à análise, à formulação das hipóteses e dos objectivos da investigação e à elaboração de indicadores nos quais se deverá apoiar a interpretação final, estando estas actividades interligadas, pois a escolha dos documentos depende dos objectivos ou, inversamente, a formulação das hipóteses e dos objectivos só será possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses e a formulação das hipóteses será fundamentada na presença de certos índices (Bardin, 1977, cit. por Carmo e Ferreira, 1998: 253).

Segundo Carmo e Ferreira (1998: 253-254), a análise de Conteúdo compreende no seu percurso um certo número de etapas que vão de encontro às etapas defendidas por Bardin, a definição dos objectivos e do quadro de referência teórico; a constituição de um *corpus*; a definição de categorias; a definição de unidades de análise; a quantificação (mas não obrigatória); e por último a interpretação dos resultados obtidos.

A análise de dados, e dadas as técnicas utilizadas ao longo deste estágio, foi feita com recurso à análise de conteúdo de todos os documentos a que tivemos acesso, como já referimos.

De facto, a análise de conteúdo assumiu grande importância neste trabalho, por ser a forma de análise através da qual foi feita a análise de todos os documentos que a AEP nos disponibilizou e, também, com ela foi feita a análise da entrevista semi – estruturada (apêndice 1).

4. Recursos mobilizados e limitações do processo

Para a investigação e elaboração do relatório de Estágio e de todas as actividades que este engloba, os recursos utilizados foram os **Recursos Materiais**, nomeadamente: secretária, cadeira, computador, telemóvel/telefone, caneta, folhas, fotocopadora, scanner, capas de argolas, separadores, agraphador, furador. Também tivemos que recorrer aos **Recursos Bibliográficos** que estiveram na base de toda a investigação, entre eles, livros e artigos de autores que tratam sobre a problemática que suporta ou não as práticas e/ou análise concluídas, tal como toda a informação necessária que se encontra na internet.

Não nos poderemos esquecer de que durante todo este processo, os **Recursos Humanos** foram, também, um meio de informação muito rico, embora que muitas vezes convocados de forma informal.

Outros recursos que foram utilizados foram os **Recursos Financeiros**, com deslocações e com a compra de bibliografia, não esquecendo que todo este processo de investigação teve que recorrer aos **Recursos Imateriais**, tais como a autonomia, a transparência, a responsabilidade, a dedicação, a disponibilidade e, também, a muito importante simpatia.

V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO/INVESTIGAÇÃO

Compreendido o contexto organizacional, bem como as opções metodológicas tomadas ao longo da realização deste estágio, e analisadas algumas das principais perspectivas teóricas que suportam este trabalho, eis que se encontram reunidas as condições para que se possa proceder à análise e discussão dos resultados obtidos ao longo de todo este processo.

Nesta abordagem expomos todas as etapas que um técnico/consultor de formação da AEP tem que desenvolver para que a formação se concretize. Damos exemplos e instrumentos concretos de aplicação na gestão da formação (ficha de produto, caderno de encargos e break – even) de forma a tornarem-se mais perceptíveis as actividades em que estivemos envolvidas.

Categoria 1: O Desenvolvimento do Processo de Formação na AEP – inter - empresas

1.1 Subcategoria 1: A formação inter- empresas na AEP – Associação Empresarial de Portugal

a) A formação inter – empresas – formação por catálogo

A AEP lança todos os anos um catálogo de formação que consiste na apresentação do programa formativo esperado para o ano em que este é lançado. Neste catálogo é-nos apresentado tudo o que a AEP oferece em termos de formação e de prestação de serviços de consultoria às empresas. É de salientar que além das ofertas formativas apresentadas no catálogo, outras surgem no decorrer do ano, em função das necessidades sentidas no mercado de trabalho e por sugestão dos próprios formandos.

Sendo assim, o catálogo aglomera todas as formações pensadas para lançar no período de um ano (divididas por áreas de intervenção), embora possam surgir novas acções, e outras podem sofrer reformulações.

O catálogo de formação referente ao ano de 2011 é constituído pelos seguintes elementos:

1. Apresentação

Mensagem de abertura

Equipa

2. Áreas de Intervenção

Apresentação

Metodologia de trabalho

Áreas de Intervenção

3. Formação Reconhecida e Parcerias

Formação Reconhecida

Protocolos e parcerias

4. Formação Novas Oportunidades

Apresentação

Formação Modular Certificada

5. Recursos, Instalações e Serviços

Como a análise do nosso trabalho incide sobre a formação inter – empresas na AEP, apenas nos focaremos na oferta formativa (áreas de intervenção) do referido catálogo.

Como já referimos a formação inter – empresas na AEP está dividida por áreas de intervenção formativa, e dentro destas áreas temos os níveis de conhecimentos de cada acção de acordo com a abrangência, profundidade e especialização das formações (Basics, Updates e Trends).

No catálogo de formação 2011, nas áreas de intervenção divididas são apresentadas todas as acções constituintes de cada uma e na introdução referem a sua importância.

De seguida apresentam as acções de formação referindo os seguintes aspectos:

- Tema (designação do nome da acção de formação)
- Sinopse (Enquadramento do tema)
- Duração (número de horas de duração da acção)
- Preço
- Meses (meses programados para a realização da acção)
- Observações (indica o nível de conhecimentos da acção de formação)

Por fim referem que todas as acções apresentadas podem ser realizadas em qualquer empresa dando sugestões de soluções à medida e exemplificando algumas delas já realizadas.

Como forma de exemplificação apresentamos a acção de formação “Designers da Formação” (Tabela 5), que nos servirá como exemplo ao longo do nosso trabalho (sempre que pertinente), inserida na área de intervenção “Formação de Profissionais de Apoio ao Desenvolvimento Empresarial” e como esta nos é apresentada no catálogo de Formação 2011:

Tema	Sinopse	Duração	Preço	Meses	Observações
Designers da Formação	Sob a égide da obtenção de índices acrescidos de qualidade na formação, o curso recentra a formação em vectores associados ao estabelecimento de cadernos de encargos que traduzam o desenho sustentado das intervenções formativas e uma orientação clara para os resultados e para a avaliação dos mesmos.	21 H	275 €	Maio Outubro	Uptade

Tabela 5 – Exemplo da apresentação de uma acção de formação no catálogo de Formação da AEP

Tal como foi referido, podem surgir alterações àquilo que é definido no catálogo e esta acção de formação é exemplo da adequação do plano às necessidades. Perante as circunstâncias, no decorrer do desenvolvimento do processo formativo, o número de horas foi alterado (de 21 horas foi alterado para 12 horas), assim como os meses previstos para a sua realização (em vez de Maio foi o mês de Junho). Os conteúdos foram reformulados (menos horas de formação). Também o preço foi alterado.

Esta necessidade de alteração surgiu por parte do formador desta acção, pois 21 horas de formação fazia com que a formação se alongasse por mais de dois dias e isso era motivo da não inscrição dos formandos por falta de disponibilidade. Sendo assim, o formador sugeriu uma quinta – feira (das 18h às 22 horas) e um sábado (das 9 horas às 13 horas e das 14h às 18h) num total de 12 horas de formação. Assim a formação faria com que os formandos despendessem um final de tarde e um sábado para a formação o que se tornava mais aliciente e motivador para estes.

Definidas as datas, coube-nos a nós o desenvolvimento do flyer publicitário com a alteração realizada nesta formação, o que abordamos em seguida quando tratarmos da divulgação da formação.

b) O público-alvo da formação inter – empresas

Na formação inter – empresas, como já referimos anteriormente, o público-alvo são sobretudo as empresas dos vários tecidos empresariais. São estas que, através dos vários consultores da AEP, são aconselhadas a inscreverem-se em diversas acções de formação para que, desta forma, colmatem alguma necessidade ou problema sentido na organização onde trabalham. Também são as próprias empresas que inscrevem os seus colaboradores e as próprias chefias na vária oferta formativa de que a AEP dispõe.

Depois de uma leitura atenta aos destinatários das várias acções formativas que a AEP tem disponível no site AEP – Formação, apercebemo-nos que, na maioria, os seus destinatários são: empresários, quadros superiores, directores gerais, gerentes, equipas de gestão, gestores de topo, consultores, executivos, quadros médios e superiores. É de salientar que, em algumas acções, os destinatários têm que ter um perfil específico como por exemplo” Auditores internos com conhecimentos em Sistemas de Gestão” devido à especificidade da acção - Reciclagem de Auditorias Internas – NP EN ISO 19011.

Ao analisarmos a oferta formativa, e com especial atenção aos destinatários, surgiu-nos uma questão que nos pareceu bastante pertinente, o facto de não existirem requisitos de escolaridade mínima para frequentar uma acção de formação. Questionados alguns técnicos/consultores de formação sobre isto, a resposta foi simples e directa referindo que os destinatários são apenas indicativos, qualquer

pessoa se pode inscrever, afinal é a pessoa que paga a frequência do curso e o objectivo é ter formandos inscritos para que a acção se possa realizar.

Sendo assim, qualquer pessoa (quer tenha o 4º ano como o doutoramento) se pode inscrever numa acção de formação na AEP. Vejamos o seguinte, se numa determinada acção no item dos destinatários se refere “empresários e quadros médios e superiores”, em que o nível de conhecimentos desta acção é um update, concluímos que não interessa a escolaridade de nenhum destes formandos mas sim a sua actividade profissional. A questão que se coloca é: A escolaridade influencia o nível de aprendizagem de um formando numa acção de formação ou podemos concluir que basta exercer a função x que a “escola de vida nos ensinou” para termos bases para compreendermos tudo o que nos é ensinado? Será que um formador face a um grupo com empresários que possuem o 9º ano de escolaridade e outros com licenciatura tem o mesmo discurso?

Podemos chamar a isto “qualidade na formação”? É deste tipo de formação que falamos quando nos referimos ao que é a FORMAÇÃO? Ou estaremos perante a formação orientada para o lucro?

Deixaremos estas questões para as considerações finais do nosso trabalho, para desta forma percebermos o que nos dita a teoria e o que se faz realmente na prática.

1.2 Subcategoria 2: Responsabilização pela gestão do projecto/plano de formação inter-empresas

a) Os técnicos de formação responsáveis por cada domínio de intervenção das acções de formação

Na gestão da formação, na Associação Empresarial de Portugal, são vários os consultores / técnicos de Formação. Cada um destes tem um papel crucial, uma vez que todo o plano formativo é distribuído a cada um dos técnicos / consultores pelas áreas de intervenção que referimos anteriormente.

Sendo assim, o técnico/consultor fica responsável por toda a gestão dos seus cursos, desde os contactos com os formadores, formandos, datas de divulgação e de realização da formação, publicidade, entre outros. Desta forma, qualquer problema ou dúvida que surja num dos cursos, deverá o responsável pela área do mesmo intervir para que tudo corra dentro da normalidade e das expectativas dos formandos.

Fica então o Responsável de cada área de intervenção encarregado de toda a organização e gestão das suas formações.

Estabelecidos os formadores e as formações que cada um se propõe realizar, em conjunto com o técnico/consultor da área de intervenção em causa, cabe aos formadores preencher o caderno de encargos (que contém campos específicos de preenchimento).

Posteriormente, o técnico de formação responsável pela área de intervenção do curso elabora a ficha de produto consoante os dados que o formador colocou nos cadernos de encargos.

Estas fichas de produto podem sofrer alterações aquando da análise do técnico/consultor de formação, uma vez que as datas de realização do curso, preço de inscrição, data de divulgação das acções podem ser sugeridas pelos formadores, mas a decisão final cabe ao gestor da formação, com a sugestão do técnico/consultor de formação.

Elaborado este processo, o técnico/consultor de Formação informa o responsável pelas divulgações no portal da AEP da data em que estas devem ser lançadas e/ou reforçadas.

b) O papel dos mentores na Formação inter – empresas

Os mentores da formação na AEP são consultores especializados em diversas áreas do sector empresarial com um vasto currículo e influência no mercado. Estes são os principais responsáveis pela elaboração das áreas de intervenção formativa, seguindo as tendências do mercado, lançando novas ideias, antecipando novas necessidades. Sugerem também formadores para determinadas acções de formação, e também eles são formadores.

Cada mentor é especialista numa determinada área e este sugere ao técnico/consultor de formação várias acções formativas, que sejam inovadoras, específicas, necessárias para desenvolver competências no mercado empresarial. Estes mentores são também consultores de diversas empresas, portanto tratando-se de problemas que se resolvem pelo meio da formação este encaminha-as para acções de formação na AEP.

Cabe ao técnico/consultor de formação, tal como já referimos, conjuntamente com os mentores gerir as formações, tendo como suporte o conhecimento e experiência de cada um deles. Desta forma o trabalho do técnico fica facilitado pois qualquer dúvida relativa aos conteúdos ou objectivos de uma determinada acção de formação que surja de um formando/empresa é sempre reencaminhada para o mentor responsável, sendo assim esclarecido qualquer assunto relativo àquela formação específica. O mentor está, ou deverá estar, sempre disponível para atender o técnico de formação, trabalhando muitas vezes em parceria.

c) As reuniões com os mentores e responsáveis por cada domínio de intervenção das acções de formação inter – empresas

Depois de realizadas várias reuniões com os mentores e formadores de cada área de intervenção, faz-se um balanço do ponto de situação das formações. Assuntos como o número de inscritos em cada formação, novas tendências de mercado, pontos fortes e fracos de cada formação realizada ou por realizar, alteração de datas, novas formas de divulgação da formação são assuntos de ordem nestas reuniões organizadas com o intuito de estabelecer um ponto de situação da formação.

d) A relação entre os técnicos de formação e os mentores de cada área de formação

Alguns problemas surgem durante e após as reuniões atrás referidas pois nem sempre o técnico e o mentor estão de acordo em relação a datas, alterações de conteúdos, espaços formativos, entre outros.

Durante o nosso estágio, participamos em diversas reuniões com mentores e observamos, também, o comportamento destes em relação aos técnicos de formação. Por vezes havia divergências de opiniões entre eles: Prazos de entrega dos cadernos de encargos, datas de realização das acções, da divulgação/reforço da formação, alteração dos cadernos de encargos entre outros eram motivos para a criação de grande tensão entre estes elementos.

Categoria 2: O Planeamento da Formação inter – empresas na AEP

2.1 Subcategoria 1: O caderno de encargos

a) A constituição de um caderno de encargos

O caderno de encargos, à semelhança do que acontece com o caderno de encargos que se entrega a um arquitecto, é utilizado também pelas entidades de formação e esta deve prestar os seus serviços de acordo com cadernos de encargos que definam as características principais dos serviços. O caderno de encargos é um documento de orientação que deve ser concebido com os clientes mas que deve deixar um amplo espaço à criatividade dos formadores na definição do dossier pedagógico. É a partir do caderno de encargos, com a definição dos objectivos, sequência, pré – requisitos, estratégias, meios, avaliação, entre outros elementos, que os formadores devem conceber a sua intervenção de modo a desenvolver as competências pretendidas pelos clientes.

Na AEP o caderno de encargos é entregue pelo técnico/consultor de formação ao formador da acção de formação que este vai desenvolver.

O caderno de encargos está dividido em duas partes, uma exclusiva ao formador e outra à apreciação da AEP.

Apresentamos, agora, um quadro explicativo dos elementos que constituem um caderno de encargos (Tabela 6) e, posteriormente, apresentamos, a título de exemplo, um caderno de encargos elaborado pela AEP (Tabela 7) da acção de formação denominada “Designers da Formação”. É de salientar que este caderno de encargos é apresentado neste trabalho a título de exemplo, pois variando de entidade para entidade, este pode assumir formatos e abarcar conteúdos diferentes.

Caderno de Encargos	
A preencher pelo formador	
Designação	Explicação
Designação	Nome do curso/Workshop/Seminário de Formação
Área	Área de Intervenção da Formação segundo a AEP
Nível de abordagem	Nível de Conhecimentos da formação/Workshop/Seminário que os formandos possuem (basics/updates/trends)
Breve apresentação	Apresentação da formação/workshop/seminário
Tipo de actividade	Indicar se se trata de um curso/workshop/seminário
Objectivos	Objectivos da formação (não há referência se estes são gerais ou específicos)
Destinatários	A quem se dirige a formação – público-alvo
Conteúdo	Conteúdo Programático do curso/workshop/seminário
Duração	Duração do curso/workshop/seminário
Modalidade(s)	Indicar se é presencial/b-learning/formação-acção/outdoor
Metodologia de avaliação dos formandos	Instrumentos de avaliação que o formador vai utilizar para avaliar os formandos
Formadores	Dados dos formadores
Horário aconselhado	Horário aconselhado para a formação
Datas	Data de realização da formação
Carácter inovador	Identificar se acrescentou ou inovou algum aspecto na acção que vai dar (caso já tenham existido outras acções)
Apreciação AEP	
Parecer	

Área	
Texto de divulgação	
Datas de realização	
Data de divulgação	
Meio de divulgação	
Listas de marketing	

Tabela 6 – O caderno de encargos – explicação e enumeração dos seus elementos constituintes

PROPOSTA DE COLABORAÇÃO PARA FORMAÇÃO INTER

A PREENCHER PELO FORMADOR	
DESIGNAÇÃO	Designers da Formação
ÁREA	Formação de profissionais de apoio ao desenvolvimento empresarial
NÍVEL DE ABORDAGEM	"Updates" X
BREVE APRESENTAÇÃO	O dinheiro que se consome com a formação é um custo ou um investimento? E o que torna uma coisa ou outra? E qual é o retorno..., no caso de investimento? E para quem? É no desenho da formação, em registo participado e contextualizado, a partir dos problemas e oportunidades, que se poderá decidir quando se deve avançar para a formação ... ou não!
TIPO DE ACTIVIDADE	Curso X
OBJECTIVOS	Definir desempenho e desagregá-lo nas suas componentes Caracterizar um colaborador em níveis de desempenho Caracterizar e utilizar os estilos de liderança
DESTINATÁRIOS	Responsáveis por pessoas e equipas de trabalho
CONTEÚDO	1. Caracterizar princípios da Andragogia <ul style="list-style-type: none"> Identificar características do adulto em contexto de aprendizagem Seleccionar práticas adequadas aos formadores de adultos Identificar situações a resolver pela formação 2. Identificar situações a resolver pela formação <ul style="list-style-type: none"> Definir Problemas Distinguir diferentes tipos de problemas Transformar problemas em objectivos de formação 3. Elaborar um pedido de formação <ul style="list-style-type: none"> Elaborar ficha-pedido adequada aos problemas das organizações Elaborar cadernos de encargos para formadores Definir práticas de Avaliação de Competências (grelhas/processos) 4. Fazer um plano de formação <ul style="list-style-type: none"> Definir campos obrigatórios de um plano de formação Distinguir formatos e tipologias de planos de acordo com os destinatários (direcção/clientes directos)
DURAÇÃO	12 Horas
MODALIDADE(s)	Presencial X
METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS	Avaliação centrada na experimentação X CASOS X feedback directo X

FORMADORES	<p>Formador x, psicólogo.</p> <p>Trabalho de consultoria.</p> <p>Projectos de desenvolvimento pessoal e organizacional</p>
HORÁRIO ACONSELHADO	<p>7 Julho (18:00 – 22:00)</p> <p>9 Julho (9:30-13:00 / 14:00-18:30)</p>
DATAS	7, 9 Julho 2011
CARÁCTER INOVADOR	

APRECIAÇÃO AEP	
PARECER	
ÁREA	
TEXTO DE DIVULGAÇÃO	
DATAS DE REALIZAÇÃO	
DATA DE DIVULGAÇÃO	
MEIO DE DIVULGAÇÃO	
LISTAS DE MARKETING	

Validação	Data	Assinatura
Técnico:		

Tabela 7 – Caderno de Encargos AEP – Designers da Formação

b) Os procedimentos adoptados aquando da entrega do caderno de encargos ao técnico/consultor de formação responsável pela acção de formação

Depois de entregar o caderno de encargos ao formador, e depois de este o ter preenchido, é necessário que este o entregue ao técnico/consultor de formação responsável pela área de intervenção da acção. Posteriormente, o técnico/consultor de formação, já na posse do caderno de encargos, vai transportar estes dados, depois de analisados, para a ficha de produto, o que, seguidamente, passamos a explicar.

Da análise do caderno de encargos por parte do técnico/consultor de formação, sai o “produto final”, isto é, depois de o técnico/consultor avaliar o caderno de encargos (onde pode haver várias alterações – datas, preço, reformulação dos objectivos, entre outros) este vai servir de base para a elaboração da ficha de produto, que é de onde saem todas as informações para divulgação da acção aos demais interessados.

No decorrer do nosso estágio, apercebemo-nos que este procedimento é realizado mecanicamente sem grandes dificuldades, isto é, o técnico/consultor de formação, na maioria das vezes, limita-se a copiar o que o formador preencheu no caderno de encargos colocando a informação nas fichas de produto. Apercebemo-nos, por isso, que muita da informação colocada nas fichas de produto continha erros, em que os objectivos específicos eram transportados para as fichas de produto como competências e que toda essa informação era transportada para o portal electrónico da AEP, onde qualquer pessoa que aceda ao site tem acesso.

Como esta actividade de transporte de informação dos cadernos de encargos para fichas de produto, foi feita por nós durante todo o estágio, várias dúvidas nos surgiram, nomeadamente em relação aos objectivos elaborados pelos formadores que eram copiados para as fichas de produto como competências. Confrontando os técnicos/consultores responsáveis pelas acções, a resposta era sempre muito directa: “foi assim que nos disseram para fazer, é assim que fazemos”, e no que toca aos objectivos mal definidos por parte dos formadores respondiam-nos afirmando que eles é que sabiam, pois eles é que iam dar a formação, mas que realmente eles davam muitos erros e nem sempre sabiam descrever os objectivos das acções de formação. Pediram-nos, então, para estarmos atentas (principalmente) aos erros ortográficos e, se pudéssemos, para transformar a informação que possuíamos em “objectivos” ou “competências”, quando víssemos que isso era necessário.

2.2 Subcategoria 2: A ficha de produto

a) Os elementos constituintes da ficha de produto:

Como anteriormente referimos, a ficha produto é a reunião da informação contida nos cadernos de encargos elaborados pelos formadores que, depois de analisados pelos técnicos/consultores responsáveis, transportam a informação necessária para as fichas de produto.

As fichas de produto têm como principal função compilar toda a informação necessária para lançar/publicitar uma acção de formação. De seguida apresentamos uma tabela (Tabela 8) que tem como principal objectivo demonstrar quais os elementos que constituem uma ficha de produto e explicar o que deve ser preenchido em cada item.

Fichas de Produto	
Designação	Explicação
IDENTIFICAÇÃO	
Tipo de produto	Indicar que a Formação é o “produto”
Produto	Designação do nome do curso/workshop/seminário
Projecto	Indicar se se trata de uma acção inter ou intra empresas
Concepção do produto	Indicar se a concepção da acção foi elaborada pela AEP ou não
Duração	Duração do curso/workshop/seminário
Área Temática	Área de Intervenção da Formação segundo a AEP
Área de Formação	
Nível de Qualificação	Nível de Escolaridade (I, II, III, IV, V, VI)
ESPECIFICAÇÕES	
Sinopse	Breve apresentação do curso/workshop/seminário
Competências que promove	Baseiam-se nos objectivos que o formador estipula para a formação.
Públicos Alvo	Destinatários do curso/workshop/seminário de formação.
Metodologia	
Metodologia de Avaliação	Identificar que tipo de metodologia de avaliação vai ser utilizada na acção de formação.
Conteúdo / programa	Conteúdo programático do curso/workshop/seminário de formação.
RECURSOS	
Plano de Comunicação	Newsletter + catálogo

Regras de Orçamentação	Valor de inscrição + Honorários Formador
Recursos Humanos	Breve apresentação dos formadores
Recursos Técnicos e Tecnológicos	Identificar que recursos técnicos e tecnológicos vão ser necessários para a acção de formação.
Documentação	Local onde se guardam todos os documentos do curso/workshop/seminário. Arquivada em rede N:
Legislação	Indicar quando houver legislação a aplicar à formação.
IMPLEMENTAÇÃO (PEÇAS DE CONTROLO)	
Cronograma de Actividades	Data de realização/ data de divulgação/horários
Síntese de Resultados	Ficha única (integra a síntese de avaliação das acções)
Indicadores Quantitativos	Participantes / horas / volumes / orçamento
Indicadores Qualitativos	Relatórios sobre os instrumentos indicados em pontos de controlo e metodologias de avaliação
ALTERAÇÕES DURANTE O DESENVOLVIMENTO	
APRECIACÃO GLOBAL DO PROJECTO (Reclamações, não conformidades, inquéritos de satisfação, obstáculos internos)	Indicar se houve alguma reclamação, não conformidade, ou algo não previsto durante o desenvolvimento da acção de formação. Indicar por quem foi executada, e em que dia foi realizada.
VALIDAÇÃO DO PROJECTO	
O projecto tem continuidade?	Indicar se o projecto tem ou não continuidade.

Tabela 8 – A Ficha de Produto – explicação e enumeração dos seus elementos constituintes

De seguida apresentamos uma ficha de produto da AEP (Tabela 9), da acção de formação dada neste trabalho a título de exemplo “Designers da Formação” para, desta forma, visualizarmos o seu formato e evidenciar a informação nela contida.

É de salientar que esta ficha de produto foi elaborada pelo técnico/consultor de formação da AEP responsável por esta área de intervenção – Formação de profissionais de apoio ao desenvolvimento empresarial.

Ficha de Produto

IDENTIFICAÇÃO

Código: (designação do produto) | Revisão:

TIPO DE PRODUTO	Formação	
Produto	Designers de formação	
Projecto	Inter empresas	
Concepção do produto	Concepção própria?	Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/>
Duração	12 Horas	
Área Temática	Formação de profissionais de apoio ao desenvolvimento empresarial	
Área de Formação		
Nível de Qualificação	Nível 4 e 5	

ESPECIFICAÇÕES

Sinopse	
Competências que promove	<p>1. Caracterizar princípios da Andragogia</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar características do adulto em contexto de aprendizagem Seleccionar práticas adequadas aos formadores de adultos Identificar situações a resolver pela formação <p>2. Identificar situações a resolver pela formação</p> <ul style="list-style-type: none"> Definir Problemas Distinguir diferentes tipos de problemas Transformar problemas em objectivos de formação <p>3. Elaborar um pedido de formação</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaborar ficha-pedido adequada aos problemas das organizações Elaborar cadernos de encargos para formadores Definir práticas de Avaliação de Competências (grelhas/processos) <p>4. Fazer um plano de formação</p> <ul style="list-style-type: none"> Definir campos obrigatórios de um plano de formação Distinguir formatos e tipologias de planos de acordo com os destinatários (d direcção/clientes directos)
Públicos Alvo	Consultores; Formadores; Técnicos de Formação; Directores de Recursos Humanos; Responsáveis pela formação nas empresas.
Metodologia	
Metodologia de Avaliação	Participação, trabalhos em grupo, exercícios de aplicação
CONTEÚDO / PROGRAMA	

RECURSOS

Plano de Comunicação	Newsletter E-mails específicos
Regras de Orçamentação	Grelha de orçamento inter Preço de venda 200€
Recursos Humanos	João Leite Psicólogo Consultor de empresas Concepção e realização de trabalhos de consultoria formativa em organizações (empresas / hospitais / associações) Consultor nas áreas do planeamento, gestão, projectos, comportamento e desenvolvimento Responsável pelo desenvolvimento de metodologias e suportes próprios na formação de formadores (aprendizagem significativa), criatividade e gestão do comportamento
Recursos Técnicos e Tecnológicos	
Documentação	Em rede
Legislação	

PONTOS DE CONTROLO

Avaliação dos Recursos	Questionário de avaliação da reacção
Avaliação do Produto	Questionário de avaliação da reacção
Resultado Obtido	

VALIDAÇÃO INTERMÉDIA

Validação da concepção	
Responsável pela validação	

Tabela 9 – Ficha de Produto AEP – Designers da Formação

b) As práticas dos técnicos/consultores de formação em relação à ficha de produto das diferentes acções de formação

O técnico/consultor de formação aquando da entrega do caderno de encargos por parte do formador tem como principal responsabilidade transformar este caderno de encargos numa ficha de produto, como já referimos.

Esta ficha de produto é para a AEP o instrumento que contém todas as informações necessárias sobre a formação que pretendem realizar. É a partir da ficha de produto que o técnico/consultor de formação dá conhecimento à equipa de divulgação da formação dos dados necessários para a divulgação da mesma nos vários sítios onde a publicitam. O site da AEP formação é o local mais visualizado pelos interessados em aceder às formações.

A maior percentagem de inscrições para as formações inter-empresas é feita online pelos formandos, ou pela entidade a que pertencem. Visto isto, a ficha de produto assume aqui uma grande responsabilidade uma vez que, havendo qualquer tipo de erro, esse mesmo erro é transportado para o site, pois o técnico responsável pela divulgação limita-se a copiar a informação contida na ficha de produto e a colá-la no respectivo local do site que será visualizado por qualquer pessoa que aceda ao mesmo, como já dissemos.

Cabe então ao técnico/consultor de formação corrigir e avaliar aquilo que deve ou não passar para a ficha de produto depois de entregue o caderno de encargos por parte do formador.

Sendo assim, e logo nos primeiros dias de estágio, uma das actividades que nos foram propostas foi a conversão do caderno de encargos para fichas de produto. Esta actividade pareceu-nos bastante simples de executar não fosse alguns, ou diríamos a maior parte dos formadores, não saber delinear objectivos, como já referimos. Esta actividade requeria portanto bastante atenção da nossa parte, pois tínhamos que rever tudo aquilo que os formadores preencheram. Depois de revisto o primeiro caderno de encargos e de esclarecidas algumas dúvidas da nossa parte, apercebemo-nos que esta actividade era tida como “uma seca” pois era só copiar o que estava no caderno de encargos para a ficha de produto, e que os itens constituintes do caderno de encargos eram correspondentes aos das fichas de produto mas com designações diferentes. Referiram também para não nos preocuparmos muito com isso porque a “culpa era do formador”: Se alguma coisa estivesse mal preenchida, nós só tínhamos que colocar a informação que os formadores nos davam através do caderno de encargos nas fichas de produto tendo atenção aos erros ortográficos, pois era comum eles aparecerem.

Posto isto, elaboramos uma tabela com as referidas correspondências, que apresentaremos de seguida.

c) A relação entre o caderno de encargos e a ficha de produto

É de referir que nem todos os itens têm correspondência e que alguns elementos são específicos de cada um dos instrumentos em baixo referidos (Tabela 10).

Relação entre caderno de Encargos e Fichas de Produto	
Caderno de Encargos	Fichas de Produto
	IDENTIFICAÇÃO
	Tipo de produto
Designação	Produto
	Projecto
	Concepção do produto
Duração	Duração
Área	Área Temática
	Área de Formação
	Nível de Qualificação
	ESPECIFICAÇÕES
Breve apresentação	Sinopse
Objectivos	Competências que promove
Destinatários	Públicos Alvo
	Metodologia
Metodologia de avaliação dos formandos	Metodologia de Avaliação
Conteúdo	Conteúdo / programa
	RECURSOS
	Plano de Comunicação
	Regras de Orçamentação
Formadores	Recursos Humanos
	Recursos Técnicos e Tecnológicos
	Documentação
	Legislação
	IMPLEMENTAÇÃO (PEÇAS DE CONTROLO)
Horário aconselhado/ Datas	Cronograma de Actividades

	Síntese de Resultados
	Indicadores Quantitativos
	Indicadores Qualitativos
Elementos não contemplados nas fichas de produto:	
Tipo de actividade	
Modalidade(s)	
Carácter inovador	

Tabela 10 – A relação entre o caderno de encargos e a ficha de produto

Ao analisarmos a tabela acima (Tabela 10), constatamos a semelhança existente entre o caderno de encargos e a ficha de produto. Percebe-se, então, que apenas são alteradas algumas designações para um sinónimo das mesmas, como é o caso de “destinatários vs público-alvo”, “breve apresentação vs sinopse”, “horário aconselhado vs cronograma”, entre outros.

O que nos despertou desde início alguma inquietação foi o facto de estabelecerem como sinónimo “objectivos” e “competências” e de identificarem igualmente “recursos humanos” e “formadores”, como podemos ver na (Tabela 10).

Ao tentarmos perceber a causa, a lógica destes procedimentos, a resposta obtida foi idêntica a de acontecimentos anteriores: “foi o que nos disseram para fazer” e, confrontados com a nossa explicação sobre a diferença entre objectivos e competências, a questão permaneceu inalterada pois objectivos e competências eram para eles exactamente a mesma coisa, uma vez que aprenderam isso na acção de formação aqui dada como exemplo de formação inter – empresas “Designers da Formação”, a que nós também tivemos a oportunidade de assistir e nela colaborar.

2.3 Subcategoria 3: A divulgação da Formação Inter-Empresas na AEP

a) A documentação da divulgação das acções de formação na AEP – site, folhetos publicitários

A divulgação das acções de formação na AEP inter – empresas é realizada em várias fases, isto porque as formações nem sempre estão “prontas a arrancar”, devido a inúmeros factores, como a disponibilidade dos formadores, o cronograma, a não inscrição de formandos entre outros.

Sendo assim, no decorrer do percurso formativo, e das várias reuniões realizadas com os técnicos/consultores de formação conjuntamente com os mentores de cada área de formação, são definidos períodos de divulgação da formação, isto porque há alturas estratégicas para divulgar certa

formação, e há períodos em que se aposta menos na divulgação (época de Natal e mês de Agosto), pois a falta de disponibilidade das pessoas nessas alturas é evidente.

Definidas as datas para o lançamento da divulgação da formação, o técnico/consultor de formação fica encarregue de disponibilizar ao responsável pela divulgação da formação no portal electrónico da AEP todos os dados necessários sobre a formação a ser lançada/publicitada. Essa informação é entregue em forma de ficha de produto, tal como já referimos, e é colocada no separador do portal electrónico – catálogo de cursos – formação de quadros. Ao responsável pela divulgação da formação só lhe compete copiar para os locais próprios a informação fornecida. É de salientar que a ficha de produto possui campos informativos sobre a acção que vai ser lançada que não é colocada no portal da formação da AEP, serve apenas para apoio informativo dos agentes envolvidos na formação.

Apresentamos agora as informações que são disponibilizadas a quem vai ao portal da AEP formação, ver uma determinada acção de formação:

- Nome da acção
- Local de realização da acção
- Preço normal e preço de associado AEP
- Data de realização da acção
- Conteúdos programáticos
- Formadores
- Destinatários

A formação é também divulgada através de panfletos impressos em papel que são disponibilizados a qualquer pessoa que passe pelo edifício da AEP, são também distribuídos nas capas entregues aos formandos no início das formações e em todos os colóquios, workshops e seminários que são lá realizados.

A informação contida nesses panfletos é também divulgada para os contactos que a AEP possui na sua base de dados (CRM - *Customer relationship management*).

Da observação que fizemos e das conversas informais que decorreram ao longo do nosso estágio, tivemos a oportunidade de saber que a maioria das inscrições na formação inter – empresas é realizada através do portal electrónico e por vezes por telefone. São raras as vezes que alguém se desloca à AEP para fazer uma inscrição numa formação.

b) O reforço das divulgações da acção na formação inter – empresas da AEP

O reforço das divulgações das acções de formação consiste em divulgar novamente a data de realização da acção (que já foi divulgada no site/portal electrónico - catálogo de cursos), para desta forma relembrar/reavivar o início de certa acção de formação. Este reforço aparece mal se entra no portal da formação, em destaque, para desta forma chamar a atenção aos possíveis interessados.

Estas datas de divulgação são estabelecidas conjuntamente com o técnico/consultor de formação e os respectivos mentores e têm que estar definidas no cronograma de planeamento da formação. Esta estratégia de reforço das datas tem resultados positivos. Durante o nosso percurso no estágio, assistimos à inscrição de vários formandos na altura do reforço da divulgação. Isto é, uma formação foi divulgada em início de Janeiro para ser iniciada a meados de Fevereiro, e até meio do mês de Fevereiro tinha 5 inscrições. Fez-se o reforço duas semanas antes de a formação iniciar e o número de inscrições duplicou.

É de salientar que estes reforços são estabelecidos com base em estratégias, pois há períodos e dias da semana adequados ao reforço de uma data, e todos estes factores dependem, na generalidade da matéria de formação abarcada.

É fundamental a intervenção dos mentores na definição destes reforços de divulgação, pois eles melhor do que ninguém conhecem a área em questão e os *timings* mais indicados para o fazerem.

2.4 Subcategoria 4: As inscrições dos formandos nas acções de formação na AEP

a) A realização das inscrições

As inscrições nas acções de formação inter – empresas, podem ser realizadas através do portal electrónico da formação, por telefone, ou presencialmente nas instalações da AEP.

Na inscrição, no portal electrónico o formando tem que preencher os seguintes dados:

Nome completo

Data de Nascimento

Número de contribuinte

Morada

Localidade

Código postal

Telefone para contacto rápido

Telemóvel

E-mail
B.identidade/Cartão Cidadão
Naturalidade
Nacionalidade
Habilitações Literárias
Profissão

Quando a inscrição é feita por telefone os dados que têm que ser fornecidos são os atrás referidos, tal como se o fizer presencialmente. A única diferença é que é o próprio formando que os tem que preencher numa ficha de inscrição.

b) Os procedimentos adoptados pela entidade formadora aquando de uma inscrição

Depois de realizada a inscrição, cabe à secretária da formação confirmar a mesma por correio electrónico, ou por contacto telefónico. Nesse contacto a secretária informa novamente o formando da data e local da realização da acção e dos horários da mesma e confirma a inscrição. Este contacto serve também de aviso, caso se aplique, para procederem ao pagamento da formação, pois só assim garantem a sua inscrição na acção.

2.5 Subcategoria 5: Break Even

Quando nos inscrevemos numa acção de formação, um dos principais aspectos que temos em consideração é o preço que esta nos vai custar. Por vezes interrogamo-nos de como chegaram áquele preço, por considerarmos ser demasiado elevado ou, pelo contrário, demasiado baixo. Sendo assim, apresentamos, de seguida, um instrumento fundamental para o planeamento da formação. Um instrumento que “diz” ao técnico/consultor de formação quanto vai custar o desenvolvimento de uma formação. Falamos do Break – Even (Tabela 11).

O Break Even (ponto crítico de vendas) é o instrumento utilizado pelo técnico/consultor de formação da AEP para cálculo de análise da formação, permitindo efectuar simulações sobre o custo e lucros de cada acção de formação.

Este é um instrumento fundamental para os técnicos/consultores de formação, pois este possibilita a obtenção do custo por formando com todas as despesas já incluídas, como também estabelece o lucro que uma formação vai dar. Indica também qual o número mínimo de formandos que a formação tem que ter para poder arrancar, entre outros aspectos. É de salientar que, tal como em qualquer empresa/organização, há objectivos para serem atingidos, neste caso em termos de

facturação, o que permite ao técnico/consultor jogar com alguns dados (números) em cada acção de formação.

Vejamos então quais os itens constituintes desta folha de cálculo denominada de Break – Even (Tabela 11):

CURSO:					
AREA:					
DATA:					
		N.º Horas	Horas/Dia	N.º Dias	Valores
Custo FORMADOR (hora)		16	8	2	
Custo DESLOCAÇÃO (km)					600
Custo ALOJAMENTO (dia)				5	
Custo TÉCNICO (hora)	2,50 €				
Custo CÓPIA (unidade)	0,01 €				100
Custo PASTA (unidade)	5,00 €				8
Custo SALA (dia)	75,00 €				12
Custo ALUGUER EQUIPAMENTO (dia)	0,00 €				
PREPARAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ACOMPANHAMENTO:					
Comunicação	custos directos				
Divulgação global	imputação fixa por acção		200,00 €		
Custos com Pessoal			40,00 €		
Acreditação do curso	amort em 2 ed.				
Deslocação (abertura + encerramento)			0,00 €		
TOTAL			240,00 €		
MONITORIA:					
Honorários (com IVA)			0,00 €		
TOTAL			0,00 €		
DESLOCAÇÕES E ALOJAMENTO (formador):					
Deslocação			0,00 €		
Alojamento			0,00 €		
TOTAL			0,00 €		
ALIMENTAÇÃO (formandos e formador)					
Coffee-Break			16,00 €		ver n.º coffee-breaks
Almoço			0,00 €		
TOTAL			16,00 €		
DOCUMENTAÇÃO E MATERIAL:					
Documentação			8,00 €		
Custos específicos da acção					
Material de Escritório			40,00 €		
TOTAL			48,00 €		
RENDAS E ALUGUERES:					
Aluguer de Equipamento (com IVA)			0,00 €		
Aluguer de Sala de Formação (com IVA)			184,50 €		
TOTAL			184,50 €		
CUSTO			488,50 €		
MARGEM AEP (40%)					
VALOR FORMAÇÃO			488,50 €		
					PV
FORMAÇÃO:					
VALOR HORA			30,53 €		
VALOR PARTICIPANTE			61,06 €	0,00	
VALOR HORA POR PARTICIPANTE			3,82 €		
FORMAÇÃO ASSOCIADO AEP:					
VALOR PARTICIPANTE	10% DESCONTO		54,96 €	0,00	

break.even (a preço associado)

n.º participantes

#DIV/0!

Tabela 11 – Break - Even

Categoria 3: A Avaliação da Formação Inter-Empresas na AEP

4.2 Subcategoria 1: A avaliação da satisfação das formações inter – empresas na AEP

Na formação inter – empresas da AEP, a avaliação da formação é feita através de um inquérito de avaliação da satisfação da formação, preenchida pelos formandos.

Este instrumento (inquérito) é o único que a AEP prevê para avaliar a formação desenvolvida na formação inter – empresas, dando como explicação a curta duração de todas as acções de formação.

Sendo assim, de seguida apresentamos os elementos constituintes destes inquéritos (formandos e formadores).

- a) Os elementos de avaliação constituintes dos inquéritos de avaliação da satisfação dos formandos na formação:

Nos inquéritos de avaliação da satisfação da formação são avaliados, numa escala de 1 a 6 pelos formandos os seguintes itens:

1. Objectivos

- a) As minhas expectativas foram satisfeitas
- b) Os objectivos da formação são pertinentes
- c) Os objectivos da formação foram atingidos

2. Conteúdos

- a) Os conteúdos abordados são úteis para a minha profissão
- b) Os conteúdos são actuais
- c) Os conteúdos foram abordados com profundidade suficiente
- d) A relação conteúdos/duração da acção foi equilibrada

3. Actividades Pedagógicas

- a) As actividades estavam bem estruturadas (sequência e integração)
- b) O tempo dedicado a exposições teóricas foi adequado
- c) O tempo dedicado a actividades práticas foi adequado
- d) As actividades práticas eram adequadas à minha futura realidade profissional
- e) As actividades práticas eram motivadoras

4. Documentação e Meios Audiovisuais
 - a) A documentação disponibilizada é útil
 - b) A documentação disponibilizada tem qualidade gráfica
 - c) As sugestões bibliográficas são úteis

5. Intervenção do formador
 - a) Domina os conteúdos da formação
 - b) Conseguiu motivar os participantes
 - c) Foi claro na sua apresentação
 - d) Relacionou os temas tratados com a prática
 - e) Respondeu às dúvidas e questões dos formandos
 - f) Relacionou-se bem com o grupo
 - g) Foi sempre pontual

6. Estratégias avaliativas
 - a) As aprendizagens foram avaliadas
 - b) Os resultados da aprendizagem foram-me comunicados

7. Estrutura e organização da formação
 - a) O acompanhamento/apoio à formação foi adequado
 - b) A calendarização (horários e datas) foi adequada
 - c) Os equipamentos disponibilizados foram suficientes
 - d) As instalações são adequadas à realização da formação
 - e) O preço da formação é equilibrado
 - f) O desempenho global da entidade formadora foi bom

8. Auto – avaliação
 - a) Fui assíduo e pontual
 - b) Aprendi muito com a formação
 - c) Participei activamente sempre que solicitado
 - d) Demonstrei interesse e empenho

9. Comentários

- a) O pior aspecto do curso foi...
- b) O melhor aspecto do curso foi...

A ficha de apreciação do Formador (Relatório síntese)

Da ficha de apreciação do formador fazem parte os seguintes itens avaliados de 1 a 4 correspondendo de (muito fraco a muito bom) e assinalando asterisco (*) quando não aplicável.

1. Avaliação da acção

- a) Clareza dos objectivos traçados
- b) Concretização dos objectivos da acção
- c) Adequação do perfil dos participantes aos conteúdos
- d) Adequação da carga horária

2. Participantes

- a) Receptividade aos conteúdos abordados
- b) Predisposição para aplicação dos conhecimentos
- c) Nível de participação geral
- d) Pontualidade

3. Organização

- a) Adequação das instalações
- b) Meios audiovisuais
- c) Apoio administrativo
- d) Comunicação com a AEP

4. Avaliação Global

- a) Avaliação global da acção
- b) Avaliação global do grupo

5. Comentários e sugestões

Preenchidos os inquéritos pelos formadores e formandos, estes são inseridos numa plataforma electrónica específica de tratamento e análise de dados. Esta actividade foi realizada por nós durante todo o período em que decorreu o estágio.

Depois de todos os dados inseridos, estes são transformados automaticamente em gráficos, tendo assim um acesso mais facilitado à leitura da informação inserida. Este documento denomina-se de Relatório de Avaliação, que além da informação compilada em gráficos, resultado da avaliação feita pelos formandos e formadores, também integra as respostas dos melhores aspectos do curso como dos piores aspectos referidos livremente pelos formandos. É de salientar que estas respostas são de carácter aberto, ao que nem todos os formandos respondem.

Finalizada a inserção dos inquéritos na plataforma, e imprimido o relatório acima referido, o processo de avaliação da formação dá-se por terminado no que se refere à formação inter – empresas. É importante referir que os inquéritos preenchidos pelos formandos e formadores são posteriormente entregues ao técnico/consultor de formação responsável pela acção e este entrega-os aos administrativos para procederem à inserção dos dados. Depois de finalizado este trabalho, o administrativo coloca os questionários e o relatório de avaliação no dossier técnico – pedagógico da formação e arquiva o dossier. Sendo assim, mesmo que os resultados da formação sejam positivos ou negativos o técnico/consultor de formação, por norma, não analisa os resultados obtidos, não havendo em função deste tipo de avaliação, qualquer alteração ou melhoria contínua do processo formativo.

Conclui-se então que os dados obtidos ficam sem a possibilidade de se tornarem numa mais-valia em futuras acções de formação.

Categoria 4: A Organização da Formação inter – empresas

4.1 Subcategoria 1: O dossier técnico – pedagógico da formação inter – empresas na AEP

a) A constituição de um dossier técnico pedagógico da formação inter – empresas na AEP

Qualquer entidade formativa tem que estabelecer uma forma de organizar as acções formativas que desenvolve. Esse instrumento organizativo denomina-se de dossier técnico – pedagógico da formação e nele estão reunidas todas as informações de uma dada acção de formação. Estes dossiers além de possuírem um carácter organizativo também possuem um carácter de controlo. Este controlo refere-se à exigência normativa de auditorias (inspecções) das entidades formativas, para desta forma

controlarem se os procedimentos adoptados pelas entidades formadoras estão a ser cumpridos, ou se estão a ter falhas/não conformidades.

Este controlo é realizado pela entidade que dá a certificação da formação à empresa – DGERT (Direcção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho).

Sendo assim, apresentamos de seguida os itens constituintes do Dossier Técnico – Pedagógico da Formação Inter - Empresas da AEP:

1. Programa de formação
2. Cronograma
3. Identificação dos participantes:
 - 3.1 Lista de participantes (emitida pelo CRM - *Customer relationship management*)
 - 3.2 Ficha de Identificação dos participantes
4. Formadores
 - 4.1 Contratos com formadores
 - 4.2 Lista de formadores (nome e módulo que intervêm)
 - 4.3 Identificação dos formadores – curriculum vitae, CAP (certificado de aptidão profissional)
5. Registo de actividades formativas
 - 5.1 Folhas de presença/sumários/mapa de faltas
 - 5.2 Justificação de faltas
6. Ocorrências
 - 6.1 Desistências de formandos/alterações de cronograma
7. Avaliação dos formandos
 - 7.1 Provas/testes/trabalhos (que evidenciem aproveitamento/classificação)
 - 7.2 Grelha de avaliação
8. Documentação
 - 8.1 Material didáctico distribuído/disponibilizado na acção de formação
9. Avaliação do Processo de Formação
 - 9.1 Questionário final – pelos formandos
 - 9.2 Questionário final – pelos formadores
10. Actividades de acompanhamento e avaliação
 - 10.1 Actas de reuniões
 - 10.2 Outros documentos que evidenciem estas actividades, metodologias e instrumentos
11. Documentação de Divulgação

11.1 Originais de publicidade

11.2 Outra informação produzida para divulgar a acção

12. Inscrições e facturação

É neste dossier técnico – pedagógico da formação que estão reunidas todas as informações acerca de uma dada acção de formação. Estas informações não passem de meros indicadores, na maioria das vezes, pois estas pouco nos informam sobre aquilo que realmente foram as mais-valias que aquela acção de formação trouxe, tal como não traduz, os aspectos positivos e negativos das acções.

Concluimos, assim, que estes dossiers que têm como função regular e acompanhar o desenvolvimento da formação numa dada empresa, se traduzem em processos de cumprimento de burocracias que pouco ou nada traduzem aquilo que foi a formação. Estas práticas só deformam aquilo que deve ser entendido como formação, em que se está mais preocupado com os lucros e com o cumprimento de requisitos formais de cada acção do que, propriamente, com a qualidade e o impacto da mesma.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Análise crítica dos resultados e das implicações dos mesmos

A análise de conteúdo de tipo “categorial”, que anteriormente fizemos, teve como base o catálogo de formação 2011 da AEP, o plano de formação e o site, onde concluímos que os valores do lucro e a qualidade são os que têm mais ênfase. Isto porque, na prática formativa, a formação é tida como um produto – ficha de produto e os honorários dos formadores são estabelecidos no caderno de encargos conjuntamente com o plano de formação que este vai seguir, como se de uma obra de construção civil se tratasse.

A formação é assim retoricamente tratada como um “produto de qualidade”, concepção bem patente nas Normas ISO 9001:2008 nas quais se especificam os requisitos para um sistema de gestão da qualidade em qualquer organização de prestação de serviços: necessita demonstrar a sua aptidão para, de forma consistente, proporcionar produtos e/ou serviços que vão ao encontro dos requisitos do cliente e regulamentares aplicáveis; visa aumentar a satisfação do cliente através da aplicação eficaz do cliente, incluindo processos para melhoria contínua do sistema e para garantir a conformidade com os requisitos do cliente e regulamentares aplicáveis. A norma NP EN ISO 9001:2008 está baseada em oito princípios de gestão da qualidade: focalização no cliente; liderança; envolvimento das pessoas; abordagem por processos; abordagem à gestão através de um Sistema (SGQ); melhoria contínua; abordagem à tomada de decisões baseada em factos e relações mutuamente benéficas com fornecedores ².

Durante todo o nosso percurso de estágio tivemos acesso a documentação, a discursos informais, e observações que nos transmitiram aquilo que defende a abordagem de teor funcionalista/utilitarista, que considera a formação contínua dos trabalhadores como a capacitação para exercer correctamente a sua profissão e as tarefas exigidas para o seu posto de trabalho. Nesta perspectiva, a formação assume-se como uma resposta a necessidades actuais, podendo não antever as necessidades futuras ou mesmo presentes em termos de realização a nível pessoal, social ou cultural.

No que se refere à formação inter – empresas, apercebemo-nos que o modo de actuar dos técnicos é mecanizado, fazendo aquilo que lhes “disseram para fazer”, não questionando o porquê. Todo o processo está definido (mecanizado) e é assim cumprido, interessa vender o produto (formação) e atingir os objectivos (financeiros – caderno de encargos/break - even).

² <http://www.ipq.pt/custompage.aspx?modid=1576&pagid=3352>

Desta forma, sobre o tema da gestão da formação, podemos concluir que não há uma definição unânime como dissemos no enquadramento teórico, assim como, no caso em estudo, não há muitas práticas em conformidade com o que alguns autores delimitam como constituintes de uma boa gestão da formação. Esta constatação vai ao encontro de uma concepção de formação essencialmente tecnicista, tanto no seu conteúdo como na sua forma de gestão.

Visto isto, conseguimos perceber que a lógica da qualidade, excelência, competitividade, sustentabilidade, lucro, eficiência e eficácia tem como principal valor o lucro, limitando assim alguns processos de qualidade e eficácia. Assim, concluímos que estas práticas de desenvolvimento da formação e da sua gestão se inserem numa perspectiva neo-taylorista de actuação.

Não há sistemas perfeitos, pois nós também não o somos, mas podemos ir caminhando para um sistema de melhoria contínua. E, é nesse sentido, que esta nossa experiência nos deu ferramentas para tentarmos construir um amanhã melhor, uma formação que mude vidas, que mude modos de estar, que seja vista como um investimento e não como um custo.

2. Evidenciação do impacto do estágio

Deste percurso de estágio e de investigação, muitas lembranças ficam guardadas. A experiência, essa, fez-nos crescer e ver o mundo do trabalho de uma forma diferente, fez com que percebêssemos que tudo tem um sentido, que podemos mudar, podemos fazer melhor, fez-nos acreditar em nós, e nas nossas potencialidades. Sem dúvida que tanto a Licenciatura em Educação, como o Mestrado em Formação, Trabalho e Recursos Humanos nos dotaram de conhecimentos imprescindíveis no mundo empresarial.

Reconhecemos acima de tudo que o “nosso olhar” é diferente, não olhando os colaboradores e intervenientes do mundo do trabalho como um produto, como um número, mas sim como pessoas, que têm direitos e deveres e que têm sentimentos. A nossa aprendizagem académica sensibilizou-nos para aspectos que nos fizeram ver o mundo com outros olhos, com outra sensibilidade, despertou-nos o sentido e o olhar crítico de coisas que até lá nos passavam despercebidas.

Por vezes marcar a diferença não advém só do nosso bom desempenho, mas sim da nossa forma de lidar com os outros, “um bom dia” bem-disposto por vezes vale mais do que mil palavras, faz com que o dia comece melhor e alivia a pressão que muitas vezes é sentida no local de trabalho.

Sem dúvida que a possibilidade que tivemos de sermos investigadoras a actuar no local de trabalho, conjuntamente com os colaboradores internos da Associação, foi para nós uma aprendizagem

incrível, possibilitando-nos um olhar mais atento sobre as práticas realizadas, não tendo somente a preocupação do bom desempenho enquanto estagiárias.

Esse olhar atento durante todo o nosso percurso, fez-nos crescer tanto profissionalmente como pessoalmente pois apercebemo-nos de como a relação inter-pessoal no mundo empresarial é fundamental para o bom desempenho de qualquer colaborador.

A paciência, a dedicação, o gosto por aquilo que fazemos e o respeito pelos outros é essencial estar presente em todos os dias da nossa vida enquanto trabalhadores activos que lidam diariamente com problemas, pois assim não há nada que nos faça desistir, e pelo contrário, dá-nos força para fazermos mais e melhor.

A nível profissional, esta experiência enriqueceu-nos imenso, sobretudo a nível de documentação, e o suporte da mesma, pois tudo nos foi explicado e disponibilizado, podendo assim analisar criticamente todos os documentos que nos facultaram.

A nossa integração no departamento de consultores foi bastante rápida e a fase do constrangimento e da formalidade pelo facto de estarmos a partilhar o mesmo espaço de trabalho com os técnicos internos da Associação passou rapidamente. Isto porque conseguimos aperceber-nos que os discursos e as conversas paralelas ao trabalho não eram “medidas”, fazendo com que nos sentíssemos “um deles”. Esta experiência foi acima de tudo a que mais nos enriqueceu, porque conseguimos ganhar o à vontade para questionarmos as práticas, o motivo de se fazer isto ou aquilo, e as respostas dadas possibilitaram-nos a visão “real” das mesmas.

O facto de a nossa intervenção ter sido realizada no contexto da nossa área de formação, tal como na nossa área de especialização (Formação, Trabalho e Recursos Humanos), possibilitou-nos a ligação entre aquilo que aprendemos e aquilo a que assistimos.

Esta experiência facultou-nos, assim, um salto no nosso currículo académico, uma vez que tivemos a possibilidade de desenvolver e praticar as diversas actividades que um Técnico de Formação tem que desempenhar nas suas funções. Conseguimos consolidar algumas ideias teóricas apreendidas, podendo assim questionar algumas das práticas realizadas e fazendo com que outros questionassem procedimentos que eram vistos como os melhores, sem nunca terem pensado noutras perspectivas, contribuindo assim, pensamos, para a melhoria do processo formativo na Associação.

Podemos afirmar com certeza que o facto de termos estagiado na AEP – uma entidade formativa que é um ponto de referência em relação à formação profissional a nível nacional – nos trouxe mais-valias em relação a todos os campos quer profissionais, quer pessoais, mas sobretudo demonstrou-nos o que é o mundo empresarial em relação à formação, como lidar com diversos tipos de público e, sobretudo, dotou-nos de competências técnicas que até lá não possuíamos.

Esperamos assim poder adequar as boas práticas da AEP a outras entidades formativas, tendo sempre como referência aquilo que se fazia (ou não se fazia) menos bem para podermos melhorar futuramente.

VII – BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BERNARDES, A. (2008). *Políticas e práticas de formação e desenvolvimento em grandes empresas: situação actual e perspectivas futuras*. Lisboa: FPCE, policopiado.
- BOGDAN, R. & TAYLOR, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BUCKLEY, R. & CAPLE, J. (1991). *La Formación. Teoría y Práctica*. Madrid: Diaz de Santos.
- CAETANO, A. (1999). *Mudança Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- CARDIM, J.C. (2009). *Gestão da Formação nas Organizações*. Lisboa: Lidel.
- CÂMARA, P. B., GUERRA, P. B. e RODRIGUES, J. V. (1997). *Humanator. Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. Lisboa: Dom Quixote.
- CARMO, H.; FERREIRA, M. (1998) *Metodologia de Investigação – Guia para Auto – aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- DE KETELE, J-M., *et al.* (1994). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DIAS, J.R. (2009). *Educação: O caminho da Nova Humanidade – das Coisas às Pessoas e aos Valores*. Porto: Papiro Editora.
- EDWARDS, J. *et al.* (1983). *Manpower Planning*. London: Wiley & Sons.
- ESTÊVÃO, C. (1999). *Cidadania organizacional e políticas de formação*. Revista de Educação. Vol. VIII, nº1, pp. 49 – 56.
- ESTEVÃO, C. (2001). *Formação, Gestão, Trabalho e Cidadania – Contributos para uma Sociologia Crítica da Formação* – Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 77, pp. 185: 206.
- IGALENS, J. (2001), *Gestão de Recursos Humanos*, in P. Carré; P. Gaspar (Dir.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Lisboa, Instituto Piaget, pp.121–142.

ITURRA, R. (1986) *Trabalho de campo e observação participante em Antropologia*. In Metodologia das ciências sociais, ed. Augusto Santos Silva; José Madureira Pinto (Org.). Porto: Afrontamento, pp. 149 – 195.

LAPASSADE, G. (2001). L' Observation participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*.1, pp. 9 – 26.

LOPES, A.; PICADO, L. (2010). *Concepção e Gestão da Formação Profissional Contínua – Da Qualificação Individual à Aprendizagem Organizacional*. Mangualde: Edições Pedagogo.

MEIGNANT, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Dom Quixote.

PINEDA, P. (1995). *Auditoria de la Formación*. Madrid: Gestión 2000.

PRONACI (2002). *Avaliação da formação na Empresa*. Porto: AEP.

SANTOS, J. M. (2008). *O Formador Moderno e a Organização Formadora*. Coimbra: Almedina.

STAKE, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sites e outras informações retiradas da Internet

AEP Formação e Conhecimento – <http://aepformacao.aeportugal.pt/#> (consultado em 15 de Dezembro de 2010).

AEP Portugal – <http://www.aeportugal.pt/> (consultado em 15 de Dezembro de 2010).

Metodologias de Investigação em Educação – <http://rfmcemmie09.blogs.sapo.pt/> (consultado em 20 de Novembro de 2010).

Ministério da Economia e do Emprego: Norma NP EN ISO 9001:2008

<http://www.ipq.pt/custompage.aspx?modid=1576&pagid=3352> (consultado em 15 de Julho de 2011)

Neotaylorismo: Breve caracterização do modelo – <http://www.gestiopolis.com/administracion-estrategia/neotaylorismo-taylor-en-la-administracion.htm> (consultado em 9 Setembro de 2011).

VIII – APÊNDICES

Apêndice 1 – Guião da Entrevista semi-estruturada realizada ao técnico/consultor de formação da AEP inter – empresas

Objectivo: perceber todos os procedimentos adoptados por um técnico/consultor de formação no desenvolvimento de acções de formação inter – empresas

1. A formação inter – empresas significa formação por catálogo, não é assim?
2. Sendo a formação inter-empresas um conjunto de formações oferecidas em catálogo com programas pré-definidos, lançado no início de cada ano, estas formações podem sofrer reestruturações?
3. Como são definidas as áreas de intervenção do catálogo de formação?
4. A cada área de intervenção estão associados mentores. Estes fazem algum levantamento de necessidades de formação?
5. Definidas as áreas de intervenção, como fazem o planeamento da formação a partir deste momento?
6. Em que consiste o caderno de encargos?
7. Depois dos formadores entregarem os cadernos de encargos que procedimentos tomam?
8. Como seleccionam as propostas de formação que vos apresentam?
9. Depois de seleccionados os formadores, as acções de formação para cada área de intervenção ficam definidas. Qual o procedimento a seguir?
10. Em que consiste a ficha de produto e quais os elementos que a constituem?
11. Como gerem esse cronograma?
12. Quem gere a definição dos preços da formação?
13. Em que consiste essa orçamentação? Quais são as variantes existentes?
14. Em relação à divulgação, a que mecanismos recorrem?
15. As inscrições são feitas por que meios?
16. E os pagamentos, como funcionam?
17. Quando decidem se a formação avança ou não?
18. Têm um número mínimo de formandos para avançar com a formação?
19. Aquando do arranque do curso que procedimentos têm que ser tomados?
20. Quais são os elementos constituintes do dossier – técnico pedagógico de formação?
21. A avaliação da formação, como é realizada? Recorrem a que instrumentos?

22. A avaliação é feita através de inquéritos de avaliação da satisfação da formação. Como são tratados os dados? E estes dados são analisados?
23. Fazem um relatório de avaliação da Formação?
24. Só o fazem na formação intra – empresas porquê?

Apêndice 2 – Grelha de Análise Documental

Documentos Analisados	<u>Critério 1</u> Objectivos	<u>Critério 2</u> Valores (implícitos)	<u>Critério 3</u> Organização das Áreas de Intervenção da Formação
Catálogo de Formação 2011 Associação Empresarial de Portugal	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a Associação Empresarial de Portugal – Formação; - Apresentar as áreas de intervenção da formação conforme as necessidades detectadas no mercado; - Apresentar a capacidade de intervenção da AEP; - Publicitar as áreas de intervenção da formação; - Angariar formandos que se inscrevam nos cursos de formação; - Vender cursos de Formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualidade - Sustentabilidade - Lucro - Eficiência - Eficácia 	<p>Formações organizadas por áreas de intervenção, sendo elas: Internacionalização; Eficiência e Produtividade; Estratégia e Novos Negócios; Marketing e Vendas; Finanças, Fiscalidade e Contabilidade; Ferramentas de Gestão; Gestão de Pessoas; Competências Pessoais; Formação de Profissionais de apoio ao desenvolvimento empresarial; formação e Consultoria para o 3º sector.</p> <p>Informação apresentada em cada área de formação: Tema, Sinopse, Duração, Preço, Meses, Observações, Soluções à medida, parcerias. Breve apresentação da área de intervenção da formação.</p>
Plano de Formação 2011 Associação Empresarial de Portugal	<ul style="list-style-type: none"> - Publicitar as áreas de intervenção da formação; - Apresentar o Plano Anual de Formação indicando somente o mês de realização de cada formação. - Angariar formandos que se inscrevam nos cursos de formação; - Vender cursos de Formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualidade - Sustentabilidade - Lucro 	<p>Formações organizadas por áreas de intervenção, sendo elas: Internacionalização; Eficiência e Produtividade; Estratégia e Novos Negócios; Marketing e Vendas; Finanças, Fiscalidade e Contabilidade; Ferramentas de Gestão; Gestão de Pessoas; Competências Pessoais; Formação de Profissionais de apoio ao desenvolvimento empresarial; formação e Consultoria para o 3º sector.</p> <p>Informação apresentada em cada área de formação: Cursos de formação e mês da sua realização durante o ano de 2011.</p>
Site da Formação AEP (http://aepformacao.aeportugal.pt/CatalogoCursosGlobalParm.asp)	<ul style="list-style-type: none"> - Publicitar as áreas de intervenção da formação; - Publicitar, evidenciando as áreas temáticas dentro de cada área de intervenção; - Angariar formandos que se inscrevam online nos cursos de formação; - Vender cursos de Formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualidade - Sustentabilidade - Lucro - Eficiência - Eficácia 	<p>Formações organizadas por áreas de intervenção, sendo elas: Internacionalização; Eficiência e Produtividade; Estratégia e Novos Negócios; Marketing e Vendas; Finanças, Fiscalidade e Contabilidade; Ferramentas de Gestão; Gestão de Pessoas; Competências Pessoais; Formação de Profissionais de apoio ao desenvolvimento empresarial; formação e Consultoria para o 3º sector e Formação Modular Certificada.</p> <p>Informação apresentada em</p>

			<p>cada área de formação:</p> <p>Cada área de formação está dividida em subtítulos e cada um é constituído por várias formações; Duração, mês, ano, local de realização, parcerias;</p> <p>Algumas formações contém informação adicional, contendo os seguintes elementos: data, preço, horário, enquadramento, objectivos, programa, destinatários, condições gerais de participação.</p>
--	--	--	---

IX – ANEXO

Autorização da AEP para referência à sua identidade

DECLARAÇÃO

A AEP - ASSOCIAÇÃO EMPRESARIAL DE PORTUGAL declara que SOFIA MARIA DE MATOS CHAVES DE MAGALHÃES QUEIROZ, portadora do cartão de cidadão nº 13269048 9ZZ5, realizou um estágio curricular na sua área de formação, entre 15 de Dezembro de 2010 e 30 de Junho de 2011, no âmbito do mestrado em Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho.

Mais declara que autoriza a SOFIA QUEIROZ a utilizar o nome da AEP - Associação Empresarial de Portugal no seu relatório de estágio intitulado «A gestão da formação na Associação Empresarial de Portugal - AEP formação, inter -empresas».

Leça da Palmeira, 18 de Outubro de 2011

AEP - ASSOCIAÇÃO EMPRESARIAL DE PORTUGAL

Nuno M. J.
A.E.P. - ASSOCIAÇÃO EMPRESARIAL DE PORTUGAL
Av. BOAVISTA, 2071
4450-617 Leça da Palmeira - Portugal
Cont. Nº 500 971 315

Av. Dr. António Macedo
4450-617 Leça da Palmeira - Portugal
Tel.: +351 22 998 15 00
Fax: +351 22 998 16 16/17
aep@aepportugal.com

www.aepportugal.pt

ASSOCIAÇÃO EMPRESARIAL DE PORTUGAL